

Technická univerzita v Liberci

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Katedra: Katedra primárního vzdělávání
Studijní program: Magisterský studijní program
**Studijní obor
(kombinace)** Učitelství pro 1. stupeň základní školy

**HODNOCENÍ DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ PŘI PRÁCI S PAPÍREM
VE VYROVNÁVACÍCH TŘÍDÁCH ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

**THE EVALUATION OF PUPILS' SKILLS BY WORKING WITH PAPER IN
COMPENSATORY CLASSES AT PRIMARY SCHOOLS**

**DIE BEWERTUNG DER SCHÜLERFÄHIGKEITEN BEI DER ARBEIT MIT
PAPIER IN KOMPENSATORISCHEN KLASSEN DER GRUNDSCHULE**

Diplomová práce: 09-FP-KPV-0044

Autor:

Martina Eiseltová

Podpis:

Adresa:

Lovecká 6

466 01, Jablonec nad Nisou

Vedoucí práce: Lucrezia Škaloudová Puchmajerová, MgA.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
92	24	17	5	33	10

V Liberci dne: 19. 4. 2010

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A
PEDAGOGICKÁ

Katedra primárního vzdělávání

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant): Martina Eiseltová

adresa: Lovecká 6, 466 01 Jablonec nad Nisou

studijní obor (kombinace): Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název DP: Hodnocení dovedností žáků při práci s papírem
ve vyrovnávacích třídách základní školy

Název DP v angličtině: The Evaluation of pupils' skills by working with paper
in compensatory classes at primary schools

Vedoucí práce: Škaloudová Puchmajerová Lucrezia, MgA.

Konzultant:

Termín odevzdání: 16.12.2009

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 18. 2. 2009

děkan

vedoucí katedry

Převzal (diplomant):

Datum:

Podpis:

Název DP:	Hodnocení dovedností žáků při práci s papírem ve vyrovnávacích třídách základní školy
Vedoucí práce:	Škaloudová Puchmajerová Lucrezia, MgA.
Cíl:	V diplomové práci se pokusím zjistit, kde jsou hranice možností žáků 2. tříd vyrovnávacích v porovnání s klasickými třídami při práci s papírem.
Požadavky:	Zorientovat se v odborné literatuře. Realizovat výzkumné šetření (vytvoření vhodného výzkumného nástroje). Vyhodnocení výsledků, komparace, diskuse, závěry.
Metody:	Vytvořit osnovu práce. Teoretická část – odborná literatura Praktická část – výzkumné šetření (testy s papírem – trhání, stříhání, překládání, lepení, skládanka)
Literatura:	Cikánová, K.: <i>Objevujte s námi tvar</i> . Praha: Aventinum, 1995. ISBN 80-7151-732-1 Čáp, J.: <i>Psychologie výchovy a vyučování</i> . Praha: UK, Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3 Poupa, V.: <i>Výtvarná výchova</i> . Praha: SPN, 1984. (titul nemá ISBN) Roeselová, V.: <i>Proudy ve výtvarné výchově</i> . Praha: Sarah, 1999. ISBN 80-7083-268-1

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Hodnocení dovedností žáků při práci s papírem ve vyrovnávacích třídách základní školy“ zpracovala samostatně a uvedla jsem veškerou použitou literaturu.

V Liberci dne: 19. 4. 2010.

Martina Eiseltová

Poděkování:

Děkuji všem, kteří mi pomáhali při zpracování mé diplomové práce. Svým rodičům děkuji za jejich péči a trpělivost při mém studiu. Vedoucí práce paní MgA. Lucrezii Škaloudové Puchmajerové děkuji za podnětné rady, pedagogům v základních školách v Liberci a v Jablonci nad Nisou za pomoc při hodinách výtvarné výchovy a pracovních činností. Děkuji také dětem z 1. stupně základních škol za jejich tvůrčí elán při práci ve vyučovacích hodinách.

Jsem si vědoma těchto skutečností:

- a) diplomová práce je majetkem školy,
- b) s diplomovou prací nelze bez svolení školy disponovat,
- c) diplomová práce může být zapůjčena či objednána (kopie) za účelem využití jejího obsahu.

Beru na vědomí, že po pěti letech si mohu diplomovou práci vyžádat v Univerzitní knihovně TU v Liberci, kde bude tato práce uložena.

Jméno a příjmení: Martina Eiseltová

Adresa: Lovecká 6, 466 01 Jablonec nad Nisou

Podpis:

Hodnocení dovedností žáků při práci s papírem ve vyrovnávacích třídách základní školy

ANOTACE:

Diplomová práce na téma Hodnocení dovedností žáků při práci s papírem ve vyrovnávacích třídách základní školy se zaměřuje na hranice možností žáků druhých tříd ve výtvarné výchově a v pracovních činnostech.

Zabývá se hodnocením, porovnáváním testů a technik souvisejících s používanou tvorbou z papíru u žáků vyrovnávacích a klasických tříd. Pro vypracování diplomové práce bylo nutné vytvoření souboru pěti testů. Tyto testy byly vyhodnoceny a výsledky porovnány.

Poznatky čerpané z literatury, pozorování, rozhovorů a z obsahové analýzy pedagogických dokumentů dokazují, že ve vyrovnávacích třídách je třeba více tolerance a porozumění při hodnocení dětí v hodinách výtvarné výchovy a pracovních činností.

Klíčová slova: pedagogika, didaktika, primární vzdělávání, pracovní činnosti, výtvarná výchova, vyrovnávací třída, práce s papírem, metodika, hodnocení žáků

The Evaluation of pupils' skills by working with paper in compensatory classes at primary schools

SUMMARY:

The thesis entitled "Evaluation of the papercraft skills of children in compensatory classes in primary schools" focuses on the limits of the potential of pupils in the second grade in art and manual training subjects.

Evaluation, comparison of examinations and techniques related to papercraft between children in compensatory and standard classes are

discussed. A set of five tests has been designed for the thesis; the outcome has been analysed and the results compared.

The findings obtained from the literature, surveys, interviews and contextual analysis of educational documents show that more tolerance and understanding is necessary for evaluation of children in art and manual training subjects in the compensatory classes.

Keywords: pedagogy, didactics, primary education, activities working, art education, compensatory class, paper handcraft, methodology, student assessment

Die Bewertung der Schülerfähigkeiten bei der Arbeit mit Papier in kompensatorischen Klassen der Grundschule

ZUSAMMENFASSUNG:

Die Diplomarbeit über „Die Bewertung der Schülerfähigkeiten bei der Arbeit mit Papier in kompensatorischen Klassen der Grundschule“, konzentriert sich auf die Grenzen der Schülermöglichkeiten in den zweiten Klassen in Kunsterziehung und im Fach Handarbeit.

Sie befasst sich mit der Bewertung, dem Test- und Technikvergleich, die mit der Schaffung aus Papier zusammenhängen und zwar zwischen den Schülern der kompensatorischen und gewöhnlichen Klassen. Für diese Diplomarbeit war es notwendig, eine Reihe von fünf Teste zu entwickeln. Diese Teste waren ausgewertet und die Ergebnisse verglichen.

Die Erkenntnisse aus Literatur, Beobachtungen, Gesprächen und aus der Fassungsanalyse der pädagogischen Dokumente bestätigen, dass man bei der Bewertung der Kinder in den kompensatorischen Klassen in Fächern Kunsterziehung und Handarbeit mehr Toleranz und Verständnis haben sollte.

Schlüsselwörter: Pädagogik, Didaktik, Grundbildung, Handarbeit, Kunsterziehung, kompensatorische Klassen, Arbeit mit Papier, Methodik, Evaluation

SEZNAM ZKRATEK

EV – environmentální výchova

KT – klasická třída

LMD – lehké mozkové dysfunkce

OSV – osobnostní a sociální výchova

RVP ZV – rámcově vzdělávací program základního vzdělávání

SPU – specifické poruchy učení

ŠVP – školní vzdělávací program

VDO – výchova demokratického občana

VT – vyrovnávací třída

ZŠ – základní škola

OBSAH

1. ÚVOD.....	12
1.1. Hypotéza	13
2. TEORETICKÁ ČÁST	14
2.1. Práce s papírem a její místo ve vzdělávání na základní škole	14
2.2. Papír - jeho historie, vlastnosti a druhy	15
2.3. Práce s papírem jako druh senzomotorického učení.....	19
2.3.1. Metody učení senzomotorickým činnostem.....	23
2.4. Využití znalostí psychologie učení a vyučování při práci s papírem.....	26
2.5. Pracovní činnosti na 1. stupni základní školy.....	28
2.6. Výtvarná výchova na 1. stupni základní školy	30
2.7. Klíčové kompetence	33
2.8. Průřezová témata	35
2.9. Vyjadřovací prostředky ve výtvarném projevu	37
2.10. Současný pohled na dětský výtvarný projev	39
2.11. Pedagogické vedení výuky	41
2.12. Přístupy k hodnocení výsledků činnosti žáků.....	42
3. PRAKTICKÁ ČÁST	45
3.1. Metodologický přístup k vytváření testových úloh a k jejich vyhodnocování	45
3.2. Charakteristika testovaných skupin	46
3.3. Testy	47
3.3.1. Překládání	47
3.3.2. Trhání.....	50
3.3.3. Stříhání.....	53
3.3.4. Lepení a centrování.....	62
3.3.5. Skládanka – papírový pes	66
3.4. Diskuse a závěry.....	69
3.4.1. Diskuse výsledků	69
3.4.2. Poznámky k metodice procvičování jednotlivých operací s papírem	70
3.5. Návrh cvičení ke zdokonalování při provádění operací s papírem.....	72
3.5.1. Překládání a skládání	73
3.5.2. Trhání.....	75
3.5.3. Stříhání.....	76
3.5.4. Lepení	77
4. ZÁVĚR.....	78
5. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	79
6. SEZNAM PŘÍLOH.....	82

1. ÚVOD

„Správně vidíme jen srdcem. Co je důležité, je očím neviditelné.

Lidé zapomněli na tuto pravdu.

Ale ty na ni nesmíš zapomenout.

*Stáváš se navždy zodpovědným
za to, cos k sobě připoutal.“*

(ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY)

Papír provází lidstvo již tisíce let a neustále se rozšiřují možnosti jeho užití. Je to materiál velmi variabilní a snadno dostupný. Nachází široké uplatnění v našem praktickém životě, ale pro své vlastnosti se stal i důležitým materiálem pro tvořivé činnosti. Již mnoho let má své pevné místo ve školní praxi. Zejména při práci s žáky primární školy je využití papíru opravdu mnohostranné.

Několik let pracuji s žáky mladšího školního věku a vím, že je papír materiál jimi oblíbený. Již po získání základních dovedností jsou nejmladší děti schopny tvořivě pracovat s papírem. Vznikají tak malá dílka, která však dělají dětem radost a poskytují jim možnost zažít pocit „tvořitele“. A právě dětské nadšení a otázky: „Paní učitelko, co si dneska vyrobíme?“ mě vedli k vyhledávání různých námětů pro práci s papírem. Děti samy pak přinášely nejruznější návody nebo hotové výrobky. Naše školní přestávky se postupně měnily v malou burzu nápadů. Začala jsem se o toto téma hlouběji zajímat a zjišťovala například, že není papír jako papír a že existují nejruznější techniky práce s papírem. Objevila jsem mnoho inspiračních zdrojů a oblíbila si některé obchůdky, která jsou pravým královstvím papíru.

Práce s papírem v různých podobách prostupuje učivem vzdělávacích oborů *výtvarná výchova a pracovní činnosti* v primární škole. Ve výtvarné výchově je papír prostředkem tvořivé činnosti, dítě využívá papír k zobrazení

skutečnosti nebo své fantazie. V pracovních činnostech je papír objektem činnosti a dítě se učí správným dovednostem s atributy přesná, čistá, pečlivá atd.

Hodnocení práce žáků ve výtvarné výchově považuji za velmi složitý problém. Osobně se domnívám, že je důležitější snažit se pochopit motivaci a záměr dítěte a ke klasifikaci přistupovat tolerantně nebo ještě lépe volit slovní hodnocení. V pracovních činnostech je prostor k hodnocení např. splnění zadání, kvality provedení, organizace práce. Zejména v pracovních činnostech může pedagog stát před otázkou jak hodnotit žáka, který má nějaké specifické znevýhodnění v oblasti osvojování schopností a dovedností. Rozhodování o způsobu hodnocení takového žáka je podmíněno požadavkem objektivního hodnocení a potřebou pedagoga respektovat individualitu žáka. V podmínkách základních škol bývají zřizovány tzv. vyrovnávací třídy, do kterých jsou zařazováni žáci s různými druhy učebních potíží. Třídy mají výrazně snížený počet žáků.

Cíl práce:

Ve své diplomové práci se zabývám hodnocením dovedností žáků při práci s papírem. Cílem práce je zjistit, kde jsou hranice možností žáků při provádění základních operací práce s papírem na souboru pěti testů. Zajímalo mě, zda je rozdíl v možnostech žáků druhých tříd klasických a vyrovnávacích. V praktické části má práce uvádí výsledky výzkumu této problematiky. Také se pokusím navrhnout vytvořit zásobník námětů pro práci s papírem.

1.1. Hypotéza

H1: Předpoklad je, že žáci vyrovnávacích tříd (VT) budou mít výsledky horší, než žáci klasických tříd (KT).

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1. Práce s papírem a její místo ve vzdělávání na základní škole

V naší práci se zabýváme dovednostmi žáků při práci s papírem a hodnotíme jejich dovednosti se srovnáním výsledků žáků vyrovnávacích a klasických tříd základní školy.

Práce s papírem je v různých modifikacích zařazena do vzdělávacích oblastí Umění a kultura (výtvarná výchova) a Člověk a svět práce (pracovní činnosti). Tyto vzdělávací oblasti jsou součástí základního vzdělávání na 1. i 2. stupni základní školy.

Zejména v primární škole má práce s papírem nezastupitelnou úlohu. Papír má řadu předností, které jej předurčují pro činnost nejmladších dětí. V pracovních činnostech je to velmi různorodý materiál, který se dá zpracovávat mnoha způsoby s užitím rozličných nástrojů a pomůcek i bez nich. Nabízí formy zpracování od nejjednodušších po složitější, je možné jej kombinovat s jinými materiály. Práce s papírem je pro žáky bezpečná. Výtvarná výchova užívá papíru jako prostředku výtvarného vyjádření, k realizaci tvůrčího záměru a objevuje vlastnosti a estetické hodnoty papíru.

Některé základní školy vytvářejí tzv. vyrovnávací třídy, ve kterých je realizován stejný vzdělávací obsah jako v klasických třídách, ale jejich specifika napomáhají pedagogovi pracovat s různě znevýhodněnými dětmi. „Vyrovnávací třída je třída určená žákům s učebními obtížemi, vyrovnávající rozdíly ve školní zralosti, v tempu učení a ve výkonech žáků, popř. zohledňuje specifické vývojové poruchy učení nebo poruchy chování. Má nižší počet žáků než běžné třídy, umožňuje individuální péči. Po vyrovnání rozdílů se žáci mohou vrátit do běžných tříd.“ [Průcha, 1998, s. 291]

Práce s papírem nabízí jednoduché činnosti s poměrně rychlým výsledkem, což dobře působí zejména na žáky ve vyrovnávacích třídách. Tyto

činnosti mohou mít i terapeutické účinky, mohou pomoci kompenzovat určité nedostatky.

2.2. Papír - jeho historie, vlastnosti a druhy

Papír – každý den s ním přicházíme do styku a je nám důvěrně znám už od útlého dětství. Papír dnes hlavně vnímáme jako čistě užitkovou surovinu, spotřební materiál, který nás provází na každém kroku. Je neuvěřitelně tvárný a přizpůsobivý, bere na sebe různé podoby a hraje v našem životě různé role. Známe ho v nejrůznějších podobách, jako jsou např. kancelářské a výtvarné potřeby, nádobí na jedno použití, kuchyňské utěrky, kapesníčky a jiné nám tak důvěrně známé maličkosti, bez kterých bychom si náš dnešní život nedokázali představit.

Papír se stal navíc důležitým materiálem pro uchování a přenos myšlenek. Papír funguje jako médium pro komunikaci mezi lidmi v podobě novin, časopisů, reklamních letáků, dokumentů, knih a uměleckých děl. Mnoho let slouží lidstvu jako uznávané platidlo. Jeho využití je opravdu všestranné. Vzhledem ke svým vlastnostem, variabilitě a možnostem využití je papír významným prostředkem výtvarné činnosti. [Havlíčková, 2004, s. 5]

Z historického hlediska se papíru jako prostředku k uchování a přenosu myšlenek začalo užívat již kolem třetího tisíciletí před naším letopočtem v Egyptě, kde se znaky zapisovaly na papyrus.

Papyrus

Jde o určitý druh rákosu (šáchor papírodárný), vyskytující se v bahenních oblastech povodí Nilu. Jeho úprava a proměna v médium, které by umožňovalo zaznamenávat a uchovávat písemné znaky, byla dosti náročná. Stonek se rozřezal na tenké plátky a procházel složitými operacemi, nežli se z něj stal materiál, na němž bylo možné psát. Od konce antiky ztrácel papyrus na významu a postupně jej nahradil pergamen.

Pergamen

Název nového média byl spjat s místem vzniku, kterým je Pergamon v Malé Asii. Základním materiálem pro jeho zhotovení byla telecí, ovčí nebo koží kůže. Z ní se nejprve odstranily zbytky nečistot a tkáně. Poté se máčela ve vápenném roztoku a nakonec napnula na rám a vyhladila pemzou. Pergamen byl oboustranně popisovatelný a chyby v textu bylo možné odstranit pomocí pemzy. Na rozdíl od pevného papýru byl pergamen pružnější a lépe se s ním manipulovalo. Pergamen byl v pozdější době vytlačen dostupnějším a levnějším materiálem - papírem vyráběným z hadrů.

Papír

Kolébku výroby papírové hmoty a papíru se stala Čína. Za objevitele výroby ručního papíru je považován Číňan Cchai Lun, který jako první svůj vynález „patentoval“ na císařském dvoře. Tlením hedvábného odpadu vznikla kašovitá hmota, s níž se během času začalo experimentovat a přidávala se k ní kůra stromů, lýko, konopí a zetlelé zbytky rybářských sítí. [Havlíčková, 2004, s. 7]

Výrobu ručního papíru v Evropě jako první započali Španělé kolem roku 1150. Ruční papír se vyráběl z vláken převážně rostlinného původu (tzv. hadroviny), upravených chemickým nebo mechanickým způsobem. Hady se čistily a trhaly na malé kousky, drtily v cupovacím zařízení cupovacím kladivem. Rozcupovaná vláknitá hmota se promísila s vodou. Teprve po několika dnech vznikla surová kašovitá hmota, která se v určitém poměru smísila spolu s pojivy a plnidly v připravené kádi. Papírová hmota se nabírala papírenským rámem na síť. Po odkapání vody ze síta se jednotlivé archy pokládaly na plst, seskládaly do štosu a stlačily v lisu, aby se odstranily poslední zbytky přebytečné vody. Pak byly archy opatrně odděleny od plsti a mimo dílnu se nechávaly sušit. Kvalita papíru závisela především na kvalitě surovin a použité vody, ale nezanedbatelnou roli hrál také lidský element.

Těmito výrobními postupy vznikla papírová vrstva s charakteristickým zeslabeným a nepravidelným tzv. ručním okrajem. Papír se vyznačuje zejména

nestejným směrem vláken papíroviny, z čehož vyplývá nehomogenní povrch papíru. Papír se dále zušlechťoval dle účelu, ke kterému měl sloužit. Pro potřebu psaní se povrchově klížil teplým kličem a hladil pomocí achátového kamene. [Havlíčková, 2004, s. 10]

Papír se rychle šířil do celé Evropy a koncem 15. století úplně vytlačil pergamen. Obliba a především spotřeba papíru vzrostla díky vynálezu knihtisku asi v roce 1445, jehož objevitelem byl Johannes G. Gutenberg. Poté začaly vznikat první manufaktury tzv. papírenské mlýny. Protože se výroba papíru říkalo „bílý umění“, užívala každá manufaktura nebo cech svou typickou výrobní značku filigrán (průsvítka, vodoznak). Jednalo se o zeslabená, při pohledu proti světlu průsvitná místa ve tvaru obrazců nebo písmen.

V roce 1779 Francouz Louis Robert vynalezl stroj na výrobu tzv. „nekonečného“ papíru, na jehož principu fungují i dnešní papírenské stroje. Po roce 1844 dochází k převratu ve výrobě papíru, protože se začíná používat chemicky upravené a zpracované dřevo a později i chemicky průmyslově získávaná celulóza. V 19. století vzniká papírenský průmysl.

V Čechách byla založena první papírna za krále Vladislava II. Jagellonského, ve Zbraslavi roku 1499. Papírna ve Velkých Losínách se zabývá výrobou ručního papíru od konce 16. století až dodnes. [Havlíčková, 2004, s. 10]

Historické způsoby výroby předchůdců dnešního papíru je možné demonstrovat při dostatku času ve školním vyučování. Názornost a praktičnost výuky totiž významně upevňuje získané znalosti, tím spíše u slabších žáků zařazovaných do vyrovnávacích tříd. Obecně pak každé praktické seznámení s lidskou rukodělnou prací vytváří u dětí přirozený respekt k řemeslům, ručním výrobním činnostem, a tím i k lidem, kteří je ovládají.

Druhy papíru pro výtvarnou činnost a školní praxi

V době před rokem 1990 u nás byla nabídka ještě omezená. Nejdostupnější byl kancelářský papír, kreslicí karton, náčrtníkový papír a barevné papíry. Tvořiví čeští pedagogové však dokázali propracovat zásobu zajímavých námětů pro práci s papírem. Nedostatečnou variabilitu nabídky kompenzovali využitím různých polotovarů a odpadových materiálů, které byly lehce dostupné z průmyslové výroby nebo z domácností. Zde bylo pouze potřeba zabezpečit hygienickou nezávadnost zvolených materiálů. Přestože je dnes sortiment papírenských obchodů daleko širší a zajímavější, školní praxe se zejména z důvodu finanční nedostupnosti uchyluje k alternativním zdrojům materiálu dosud.

Současný papírenský průmysl produkuje mnoho druhů papírů pro nejrůznější využití. Lze vybírat z velkého sortimentu, který se neustále rozrůstá a poskytuje nové možnosti.

„Trh dnes nabízí celou škálu obdivuhodných papírenských výrobků, což činí výtvarnou tvorbu mnohem zajímavější.“ [Owenová, 2005, s. 7]:

Výrobci obměňují různými způsoby vzhled, tvar, kvalitu, pevnost a barevnost papíru.

Papírenské zboží bylo v poslední době rozšířeno o *hladký, hebký a průsvitný pauzovací papír*. Dnes se vyrábí v mnoha barvách a vrstvením je možno vytvářet další krásné odstíny, takže je ideální na tvorbu koláží.

Průmyslově vyráběné velíny neboli pergamenové psací papíry jsou dostupné na trhu v něžných barvách a vzorované drobnými tisky, z nichž některé napodobují krajku.

Ruční thajský papír nejrůznějších barev se vyznačuje překvapivou pevností, které dopomáhají jemná vlákna obsažená v papírovině.

Japonský ruční papír hikakuši je pevnější, než by si člověk při pouhém pohledu myslel. Působí stříkaným dojmem, což mu dodává přírodní vzhled.

Japonský ruční papír asarakuši je děrovaný. Tyto pavučinkové papíry mívají pravidelné, ale i nepravidelné vzory, které se vytvářejí mírným tryskáním vody na čerstvě zhotovený arch. [Owenová, 2005, s. 8]

Plastické papíry se od hladkých liší povrchem s jasně vystupujícím vzorem, čehož se dosáhne ražením formou nebo lisováním papíru přes výrazně strukturovaný povrch. Čím větší tloušťku papír má, tím hlubší bude reliéf.

Ruční vykládané papíry nás uchvátí spoustou zajímavostí, jako jsou lisované květy, listy, snítky rostlin a různá vlákna. Přírodní materiály se naaranžují na čerstvý papírový arch a posléze potáhnou tenkou vrstvou papíroviny, aby se pevně zachytily na místě. [Owenová, 2005, s. 10]

Papíry s dekorativními povrchy jsou výsledkem provedení závěrečné tečky na hotovém papíru pomocí barev, flitrů či vyšíváných přízí atd.

„*Prosté kartony a lepenky* tvoří základ řady ručně zhotovovaných papírových předmětů, ale je mnoho kartonů a lepenek dekorativně upravených pomocí nátěrů či ražby, např.: žebrovaný karton, vlnitá lepenka, šablonový karton, barevný karton atd.“ [Owenová, 2005, s. 12]

Z celého výše uvedeného sortimentu je bohužel možné pro školní práci využít jen jeho část.

2.3. Práce s papírem jako druh senzomotorického učení

„Senzomotorické učení je takový druh učení, kterým získáváme předpoklady k vykonávání činností náročných na vnímání, pohyby a vzájemné spojení vjemů s pohyby (z latiny senzorický = smyslový, vjemový; motorický = pohybový). V senzomotorickém učení probíhá osvojování senzomotorických dovedností a rozvíjení senzomotorických schopností.“ [Čáp, 1997, s. 19]

Získávání dovedností při práci s papírem je tedy z psychologického hlediska senzomotorickým učením. Pohyb, v tomto případě rukou, je kontrolován smyslovým vnímáním.

Základní charakteristiky senzomotorických dovedností ve specifikaci pro práci s papírem:

Kvalita výsledku

Při práci s papírem se jedná o to, aby operace byla provedena bez chyb, které by překračovaly hranice stanovené pro funkčnost a estetičnost výsledného díla.

Rychlost operace

Rychlost činností dětí se může zvyšovat až po nácviku operace a kvalitním procvičení. Tato charakteristika by neměla být zejména v praxi vyrovnávacích tříd tou nejdůležitější.

Snížení únavy

Učitel by měl volit optimální metody tak, aby nedocházelo ke zvyšování únavy a naopak v procesu procvičování by mělo docházet k jejímu snižování. U žáků vyrovnávacích tříd je unavitelnost často vyšší v důsledku jejich handicapu.

Volba adekvátní metody

Správně zvolená metoda jednoznačně podmiňuje výše uvedené charakteristiky. Je základní podmínkou pro kvalitu výsledku, rychlost operace i snižování únavy. Změnou zvolené metody by se měl pedagog zabývat při neefektivnosti procesu učení a při selhávání žáka. Při práci s dětmi ve vyrovnávacích třídách je často třeba volit odlišné metody proti práci v klasických třídách, protože handicapy žáků jsou často kombinované a provázané.

Senzomotorické učení probíhá v několika stádiích. Při práci s handicapovanými dětmi jsou velmi důležitá první dvě stádia.

1. Stádium počátečního seznámení s činností, v němž dochází k seznámení s úkolem, k motivaci k dané činnosti a navození pozitivního přístupu k plnění úkolu. V této fázi má nezastupitelné místo ukázka, slovní instrukce a přenos vlastní zkušenosti.

2. Stádium cvičení, ve kterém dochází k opakovanému vykonávání činnosti. Právě zde je velmi důležitý výběr souboru procvičovacích metod a průběžná motivace žáků. Toto stádium je u dětí ve vyrovnávacích třídách výrazně delší, protože jim handicap znemožňuje kvalitní sebekontrolu při učení. Při učení omezeně využívají zpětnou vazbu. V důsledku zvýšené únavy a postupné ztráty zaměřené pozornosti pak může docházet ke snižování výkonu. [Čáp, 1997, s. 197]

Učitel musí brát při procvičování v úvahu průběh křivky učení. Její tvar se mění v závislosti na nacvičované dovednosti, předchozí zkušenosti, motivaci a na dalších subjektivních a objektivních podmínkách. Na konci nebo už v průběhu procesu učení by mělo dojít k žádoucím změnám v úrovni jednotlivých dovedností. Lze vyvodit, že křivka učení bude mít při nácvičování stejné dovednosti jiný charakter při práci s dětmi v klasické a ve vyrovnávací třídě. Pro pedagoga ve vyrovnávací třídě jsou důležité vodorovné úseky křivky učení, tzv. fáze plató. Tyto úseky znamenají zastavení úspěchu cvičení. Příčinou této stagnace může být nedostatečná motivace, rušivé vlivy nebo nefunkčnost použité metody. V tomto případě je úkolem učitele tyto překážky učení odstranit. Může ale nastat případ, že fáze plató bude signalizovat hranici, kterou žák, pro své postižení, není schopen v žádném případě překonat. [Čáp, 1997, s. 198]

Při senzomotorickém učení dochází k těmto změnám.

1. Opakovaným cvičením se **pohyby stávají přesné a úsporné**. Ke zlepšování dochází postupně, průběh pohybů se ukládá do podvědomí. Pozornost žáka se může zaměřit na specifické dovednosti a kvalitnější splnění úkolu. Toto vede ke snižování únavy žáka. Například při střihání žák upouští od křečovitého držení nůžek a přestává celým tělem doprovázet střihání.

2. Při vícenásobném provedení dochází ke **standardizaci pohybů**, které se stávají pravidelnými a stejnoměrnými. Například při ovládání nůžek nebo při skládání tzv. harmoniky.
3. Postupně dochází ke **spojení jednotlivých pohybů v celky**. Žák provádí plynulou činnost, dokáže promýšlet následné operace a kontrolovat jednotlivé fáze. To s sebou přináší zrychlení a zkvalitnění práce. Například při skládání pracuje přesně a skládá podle návodu.
4. Cyklicky opakované úkony usnadňuje **rytmus**, který také umožňuje udržení přiměřeného tempa.
5. V průběhu cvičení **se zdokonaluje vnímání**. Dochází k tomu analyticko-syntetickou činností mozku. Může dojít i k vytvoření vysoce komplexních vjemů, které vzniknou prací různých analyzátorů. Při práci s papírem je žák po procvičení schopen svými smysly vnímat a rozpoznat vlastnosti materiálu i optimální průběh operace (např. stříhání, překládání). Na základě těchto vjemů dokáže korigovat svoji činnost.
6. Výsledkem cvičení mohou být **změny v úloze jednotlivých smyslových orgánů**. Zejména zraková kontrola bývá po důkladném procvičení nahrazena jiným druhem vnímání. Například při stříhání, skládání žák detailně sleduje průběh činnosti zrakem, ale část kontroly přebírá hmat.
7. Opakováním dochází ke **zdokonalení senzomotorických koordinací**. Žák sleduje své pohyby a jejich výsledky, koriguje odchylky (např. při vystřihování). V procesu senzomotorického učení dochází ke koordinaci vnímání a pohybu, dochází ke zdokonalení zpětné vazby.
8. U složitějších a fyzicky namáhavějších senzomotorických činností je nutná **koordinace vnitřních orgánů s pohyby**. Práce s papírem samozřejmě není fyzicky příliš náročná, ale nesprávně prováděné

úkony a zejména špatné sezení při práci mohou zvyšovat únavu žáků.

9. Konečnou fází nácviku je **automatizace pohybů a úkonů**, která umožňuje uvolnit mozkovou činnost od kontroly dílčích pohybů k vyššímu stupni, tedy ke kontrole a promýšlení komplexní činnosti. Automatizace vede až k tomu, že si jednotlivé fáze a jednotlivé podrobnosti pohybů ani neuvědomujeme. K jejich vybavení opětovně dojde při náhlém přerušení činnosti nebo nutnosti změny.
10. Automatizace pohybů umožňuje i **překonání interference dílčích úkolů**. Postupně tedy dochází k tomu, že je žák schopen dodržet několik různých požadavků na kvalitu jedné činnosti.
11. Nejvyšší kvalitou senzomotorického učení je **přizpůsobení pohybů proměnlivým podmínkám**. Žák umí vybrat vhodné pohyby, různě je kombinovat a přizpůsobovat podmínkám a požadavkům. Například žák stříhá různými druhy nůžek, pracuje s rozmanitými druhy papíru a používá odlišné typy lepidel.

Při senzomotorickém učení dochází nejen ke změnám v motorice, ale také ke změnám senzorickým, vegetativním a hlavně ke změnám v procesech centrálního nervového systému. Velmi významnou úlohu má myšlení. [Čáp, 1997, s. 199-200]

2.3.1. Metody učení senzomotorickým činnostem

K hlavním úkolům pedagoga při senzomotorickém učení patří volba vhodné metody, kontrola efektivnosti učení a rozvíjení sebekontroly žáka.

S volbou metody úzce souvisí otázka hledání správného poměru mezi vedením pedagoga a samostatností žáka. Při krajnosti úplné samostatnosti žáka dochází k neefektivnímu učení metodou pokusů a omylů a ke ztrátě motivace žáka. Naopak při druhé krajnosti je žák soustavně podrobně instruován a kontrolován. Učení pak nedostatečně rozvíjí schopnosti a dovednosti, není

zajímavé a žák opět ztrácí motivaci. Je úkolem pedagoga zvolit správnou míru vedení a přizpůsobit ji individuálním zvláštnostem žáků. Jedním ze základních cílů výchovy a vzdělávání je přiměřená samostatnost žáka a jeho zodpovědnost za svou činnost. Tento požadavek nemůže být ani u žáků vyrovnávacích tříd opomíjen.

Na počátku senzomotorického učení je vhodné upřednostnit správné a přesné provedení pohybů a potlačit požadavky na rychlost. Předpokladem je volba správné metody. Zda byl výběr metody správný většinou ukáže to, jak se změnila kvalita činnosti se zvýšenou rychlostí. Již samotný handicap žáků vyrovnávacích tříd logicky předurčuje preferenci kvality provedení pohybů.

Je velmi obtížné, někdy téměř nemožné, nacvičovat složitější činnosti jako celek. Jejich přílišné rozčlenění však vede k bezmyšlenkovitému postoji a ztrátě zájmu. Podle situace je nejlépe zvolit postup vcelku kombinovaný s předchozím nácvikem obtížných částí nebo postup po dílčích úsecích. Při práci s žáky ve vyrovnávacích třídách zařazujeme složitější postupy uvážlivě a až po bezpečném zvládnutí dílčích úkonů. [Čáp, 1997, s. 202 - 203]

Skupina dovedností, které si osvojujeme senzomotorickým učením je velmi rozsáhlá. Z tohoto důvodu je nutné obecné zákonitosti učení specifikovat podle zvláštností nacvičované činnosti.

Podle dominantní složky rozlišuje J. Čáp v učení tyto **senzomotorické komponenty**:

1. *Rozlišování signálů nebo pohybů* (např. při skládání z papíru podle předlohy si žák ověřuje rozdíly své práce a vzoru)
2. *Senzomotorické koordinace* (např. při vystřihování nebo proplétání proužků papíru žák přesně řídí pohyb ruky podle zrakové kontroly)
3. *Upevnění sledů pohybů* (např. při skládání z papíru, tzv. harmonika, žák opakovaně zachovává postup přeložení a otočení)
4. *Časové charakteristiky pohybů* (při nácviku dovedností práce s papírem u žáků druhých tříd je předčasné zaměřovat se na rychlost a rytmus pohybů)

5. *Přizpůsobení činnosti proměnlivým podmínkám* (např. žák aplikuje dovednosti skládání papíru na různé skládanky)

Dále J. Čáp uvádí intelektové komponenty

6. *Diagnóza, identifikace úlohy* (např. žák podle hotového výtvaru pochopí pracovní postup)
7. *Řešení podle schématu* (např. žák skládá z papíru podle návodu - origami)
8. *Tvůrčí řešení* (např. žák sám navrhne pracovní postup, tvoří koláž z papíru)

a komponenty sociální interakce

Tato oblast se týká zejména spolupráce, empatie a řízení. [Čáp, 1997, s. 203]

Z praxe vyplývá, že každá skupina činností se osvojuje jinak v závislosti na dominantní složce učení. Je důležité, aby učitel dokázal zamýšlené senzomotorické učení analyzovat, zvolit vhodnou metodu a reagovat na problémy vzniklé při učení. Pedagog musí stanovit, kterou složku je nutné procvičovat nejdříve a nejintenzivněji a při potížích určit pořadí jejich nápravy podle vlivu na žákovy neúspěchy.

Pedagog ve vyrovnávací třídě se musí pečlivě seznámit se závěry speciálně-pedagogických a psychologických vyšetření a vycházet z nich při plánování práce a přímé činnosti s žáky. Dále musí brát v úvahu, že u dětí s handicapem dříve nastupuje únava a zátěž z případné nemoci bývá větší, než u zdravého dítěte.

Ve vyrovnávacích třídách musí pedagog respektovat sníženou schopnost soustředění pozornosti a nedostatky v krátkodobé i dlouhodobé paměti. Naučené dovednosti je třeba častěji opakovat a upevňovat jejich osvojení.

2.4. Využití znalostí psychologie učení a vyučování při práci s papírem

Při přípravě diplomové práce se ukázala potřeba prostudovat také literaturu, týkající se základních psychologických pojmů učení a vyučování. V prvé řadě je nutné si uvědomit, jací činitelé působí na vyučování.

Ve vyučovacím procesu na sebe navzájem působí žáci, učitelé, konkrétní pedagogické podmínky a požadavky. Všichni tito činitelé působí vzájemně na sebe v průběhu času a v konkrétním prostředí. [Čáp, 1997, s. 172]

Pokud vztáhneme tuto základní kostru na situaci vyrovnávacích tříd, tak hned první dva činitelé jsou determinováni specifickostí problémů handicapovaných dětí. Žáci jsou postiženi různými typy handicapů různých stupňů a pedagogové musí být speciálně připraveni se s těmito problémy vyrovnat. Čím větší jsou obtíže žáků, tím větší jsou kladeny požadavky na osobnost a vzdělání speciálních pedagogů. Podmínky, ve kterých tento proces probíhá, se ale v podstatě neliší od podmínek klasických tříd. V omezené míře má pedagog k dispozici některé speciální pomůcky, případně učebnice.

Učitel v těchto třídách musí brát v úvahu vnitřní podmínky, které určuje osobnost, intelektové dispozice, zdravotní stav žáka, případně jeho morální charakter. Dále je zde potřeba brát v úvahu vnější podmínky, jako je schopnost komunikace mezi učitelem a žákem, případně prostředí, ve kterém se pedagogický proces odehrává. [Čáp, 1997, s. 173]

Pedagog musí mít na paměti základní zákonitosti a vlivy, které působí na všechny účastníky procesu, jako jsou vlivy změn výkonů a pozornosti žáků v průběhu dne a vyučovací hodiny. Při hodnocení žakových úspěchů je nutné brát v úvahu jeho sociální zázemí. S tím souvisí jeho systém návyků, režim dne, způsob odpočinku. Musí brát také v úvahu věkové a individuální zvláštnosti žáků. [Čáp, 1997, s. 179]

Jedním z důležitých faktorů, který má vliv na úspěšnost žáků ve škole, je posuzování jejich zralosti. V praxi se pojem zralost objevuje především

v souvislosti se vstupem do 1. třídy, s tak zvanou školní zralostí. Ve skutečnosti má však zralost vliv při každé z činností, se kterou se žák ve škole setkává.

Můžeme rozlišit složky zralosti. Jsou to zralost tělesná, poznávací, emočně-motivační, sociální či pracovní. [Čáp, 1997, s. 180]

Nedostatečnost v jednotlivých složkách zralosti se pak zvláště projevuje v obdobích vývojově psychologických zlomů jako je např. období pubescence.

V takových chvílích se pak obraz jedince, na pozadí jeho sociální skupiny, může jevit značně rozdílně od normy. Časem, se ale tato odlišnost, (po absolvování vývojového zlomu) vrací do normy. Pokud ale pedagog nebo rodina toto období nevnímá a nezvládne ho, může dojít u jednotlivého žáka v daném okamžiku k různým frustracím, i když specifické období, např. v řádu měsíců, pomine.

Ve vyrovnávací třídě se v daleko větší míře než v klasických kolektivech vyskytují v diagnózách žáků různá chronická onemocnění, smyslové vady, vady řeči či nedostatky v motorice.

Zvláštní oblastí, které je sice věnována pozornost, ale její vliv není ještě úplně doceněn, je dětská lateralita. Latentní problémy v této oblasti bývají mnohdy jedním ze základních důvodů neúspěchů v oblasti čtení, psaní a grafomotoriky vůbec. [Čáp, 1997, s. 182]

Daleko nejčtenější ze všech problémů, se kterými se speciální pedagogové ve vyrovnávacích třídách potkávají, jsou problémy na základě lehké mozkové dysfunkce (LMD) a specifických poruch učení (SPU).

LMD mají různé projevy:

Mění se pohybová aktivita a dráždivost, žáci jsou hyperaktivní, nedokáží dlouho sedět, pohrávají si s drobnými předměty. Tyto projevy pak narušují soustředění a pozornost žáků, kteří trpí podobnými problémy.

Žáci nedokáží udržet pozornost u hlavního problému, ulpívají na podrobnostech, jejich myšlení se pohybuje v kruhu, jeví se jako chaotické.

Žáci s těmito problémy mohou být citově labilní, jejich nálady se střídají od agresivity ke skleslosti.

Velice časté jsou poruchy koordinace pohybů projevující se třesem, záškuby svalů, dítě je celkově méně obratné. Dále se projevují poruchy vnímání, zejména zrakového, poruchy sluchového vnímání nejsou diagnostikovány častěji proto, že jejich projevy se směšují s projevy poruch pozornosti.

Žáci s těmito postiženími jsou zvýšeně impulzivní, nedomýšlí následky svého chování. Jsou také zvýšeně unavitelní. [Matějček, 1995, s. 72-76]

SPU tvoří samostatnou kapitolu důvodů neúspěchů žáků. Vzhledem k požadavkům školy na čtení a psaní, které tvoří naprostý základ veškeré činnosti žáků vstupují do popředí, především dyslexie a dysgrafie. [Matějček, 1995, s. 87-89]

Při zjišťování příčin neúspěchů je kromě biologických podmínek potřeba brát v úvahu i sociální zralost žáků. Mnohdy jsou zařazovány do vyrovnávacích tříd žáci, jejichž problémy jsou způsobeny spíše sociální nezralostí, nezkušeností, nevhodným výchovným působením rodiny apod.

2.5. Pracovní činnosti na 1. stupni základní školy

Tento předmět je nyní podle RVP ZV zařazen do vzdělávací oblasti i vzdělávacího oboru **Člověk a svět práce**.

Vzdělávací oblast Člověk a svět práce se cíleně zaměřuje na praktické pracovní dovednosti a návyky a doplňuje celé základní vzdělávání o důležitou složku nezbytnou pro uplatnění člověka v dalším životě. Praktickým zaměřením se odlišuje od ostatních vzdělávacích oblastí a je jejich určitou protiváhou. (Je založena na tvůrčí myšlenkové spoluúčasti žáků.)

Vzdělávací obsah je realizován na 1. i 2. stupni vzdělávání a je určen všem žákům (tedy chlapcům i dívkám bez rozdílu). Žáci se učí pracovat s různými materiály a osvojují si základní pracovní dovednosti a návyky. Učí

se plánovat, organizovat a hodnotit pracovní činnost samostatně i v týmu. Ve všech tematických okruzích jsou žáci soustavně vedeni k dodržování zásad bezpečnosti a hygieny při práci.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Vzdělávání v této oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků tím, že vede žáky k:

- pozitivnímu vztahu k práci a k odpovědnosti za kvalitu svých i společných výsledků práce
- vytrvalosti a soustavnosti při plnění zadaných úkolů, k uplatňování tvořivosti a vlastních nápadů při pracovní činnosti
- osvojení základních pracovních dovedností a návyků, k organizaci a plánování
- práce a k používání vhodných nástrojů, nářadí a pomůcek při práci i v běžném životě
- chápání práce a pracovní činnosti jako příležitosti k seberealizaci
- objektivnímu poznávání okolního světa, potřebné sebedůvěře, novým postojům k hodnotám ve vztahu k práci člověka, technice a životnímu prostředí
- orientaci v různých oborech lidské činnosti [RVP ZV, 2006, s. 81]

Co by měl zvládnout žák 2. třídy (vyrovnávací) v pracovních činnostech (zaměřeno na práci s papírem):

- svou zamýšlenou praktickou činnost na úrovni svého věku naplánovat, organizovat
- vybrat vhodný materiál, pomůcky a nástroje, připravit si pracovní místo; přemýšlet o nejvhodnějším pracovním postupu z hlediska výsledku pracovní činnosti
- udržovat pořádek na pracovním místě a dodržovat zásady bezpečnosti a hygieny práce

- rozlišovat a pojmenovat druhy zpracovaného materiálu, určit vlastnosti materiálu, volit vhodný materiál pro zvolenou praktickou činnost, hospodárně s materiálem zacházet
- pro činnosti si vybírat vhodné pracovní nástroje a pomůcky, umět s nimi zacházet, udržovat je a ukládat
- provádět přiměřené základní praktické činnosti s drobným materiálem
- vytvářet jednoduchými postupy různé předměty z tradičních i netradičních materiálů
- vytvářet jednoduché výtvary různými pracovními postupy se zvládnutím základních manuálních dovedností
- pracovat podle slovního návodu a předlohy [Vzdělávací program ZŠ, 1996, s 236]

2.6. Výtvarná výchova na 1. stupni základní školy

Výtvarná výchova zprostředkovává žákům poznání okolního světa i jejich vnitřního světa. K tomu dochází při aktivní výtvarné činnosti a postupném formování výtvarného myšlení. Žáci se učí rozumět výtvarnému umění, chápat jeho jazyk a významy, a tím se učí chápat výtvarnou kulturu. Dále se učí citlivě vnímat okolní svět a v něm objevovat, prožívat a chránit estetické hodnoty. Svým praktickým pojetím rozvíjí u žáků přirozenou potřebu výtvarného vyjádření, podněcuje jejich fantazii a smysl pro vlastní výraz. [Vzdělávací program ZŠ, 1996, s 224]

Výtvarná výchova má nezastupitelnou roli v procesu pozitivní stimulace osobnosti zdravých i handicapovaných dětí. „Umění je oblast, kde se „slabší“ ať již tělesně nebo duševně, mohou cítit rovnocenní s těmi silnými, zdravými, bystrými jedinci, a právě tento fakt působí na jejich vědomí a sebevědomí příznivě, léčivě a integrovaně.“ [Šicková, 1994, s. 15]

Hlavní cíle výtvarné výchovy se realizují ve vyučovacích hodinách, při aktivní tvořivé činnosti žáků a jejich přímém prožívání. Zkušenosti a poznatky získané v těchto hodinách se ukládají i vybavují individuálně a mají vliv na formování a vývoj osobnosti žáka. Bezprostřední prožitek z vlastní výtvarné činnosti, zprostředkované seznámení se světem umění, rozvíjení estetického vnímání a tvůrčího přístupu k životu se spolupodílí na utváření pohledu žáků na okolní svět.

Podněcování k verbální formulaci myšlenek ve výtvarné výchově vede žáky k vyslovování vlastních názorů, k otevřenosti a toleranci vůči výsledkům činnosti jiného člověka.

Učitel se stává v hodinách výtvarné výchovy partnerem, průvodcem, navozuje příjemnou a zároveň tvůrčí atmosféru, která je podmínkou pro volné a svobodné vyjadřování. Při výběru výtvarných technik, námětů, připomínek v průběhu činnosti a hodnocení by měl učitel brát ohled na věkové, mentální i osobní zvláštnosti žáků. V neposlední řadě musí zohlednit i podmínky školy. Pedagog ve své práci vychází ze školního vzdělávacího programu (ŠVP), který je vypracován podle podmínek a možností školy. Dobrý učitel se neobejde bez trvalého kontaktu se světem výtvarného umění a především bez zdrojů informací a inspirace ze styku s kolegy z oboru i z dalšího vzdělávání učitelů.

V etapě základního vzdělávání je oblast Umění a kultura zastoupena vzdělávacími obory Výtvarná výchova a Hudební výchova. Výtvarná výchova je postavena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci. Tyto činnosti umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci. K jejich realizaci nabízí výtvarná výchova vizuálně obrazné prostředky nejen tradiční a ověřené, ale i nově vznikající v současném výtvarném umění a v obrazových médiích. [RVP ZV, 2006, s 64]

Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako prostředku komunikace
- chápání umění a kultury jako součásti lidské existence; k rozvíjení tvůrčího potenciálu a utváření hierarchie hodnot
- spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti
- uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu
- chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků a postojů k jevům a vztahům [RVP ZV, 2006, s. 65]

Co by měl zvládnout žák 2. třídy ve výtvarné výchově (v oblasti práce s papírem):

- rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty); porovnává je a třídí na základě odlišností vycházejících z jeho zkušeností, vjemů, zážitků a představ
- v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace
- vyjadřuje rozdíly při vnímání událostí různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky
- uvědoměle zachází s některými prostředky a materiály, ovládá základní technické dovednosti

- chápe vzájemné souvislosti zobrazovaných předmětů a uplatňuje při své práci představivost a fantazii
- organizuje vlastní výtvarnou tvorbu
- vystavuje své práce a podílet se na vylepšení školního prostředí [RVP ZV, 2006, s. 69]

Při práci s papírem se prolíná učivo vzdělávacích oborů Výtvarná výchova a Člověk a svět práce (pracovní činnosti). Tvůrčí činnosti v oblasti Výtvarné výchovy jsou úzce podmíněny dovednostmi získanými v pracovních činnostech. A získávání dovedností při práci s papírem je motivováno touhou dítěte po seberealizaci a po výsledku vlastní činnosti.

2.7. Klíčové kompetence

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Při práci s papírem jde především o dovednosti a schopnosti.

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak postupně na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. U klíčových kompetencí jde o proces celoživotního vzdělávání (naučit se učit). Klíčové kompetence nejsou izolované, ale mají mezipředmětovou vazbu.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní. [RVP ZV, 2006, s 14]

Práce s papírem je součástí vzdělávacích oborů Člověk a svět práce a Výtvarná výchova a v těchto oblastech se samozřejmě podílí na rozvíjení klíčových kompetencí žáků.

Kompetence k učení:

- využívá vhodné způsoby
- plánuje a organizuje vlastní učení
- vyhledává informace a využívá je při tvůrčích činnostech a v praktickém životě
- užívá termíny, znaky a symboly, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí
- samostatně pozoruje, výsledky porovnává a vyvozuje závěry
- poznává smysl učení, posoudí vlastní pokrok, určí překážky, kriticky zhodnotí výsledky svého učení

Kompetence k řešení problémů:

- volí vhodné způsoby řešení problémů

Kompetence komunikativní:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky
- naslouchá promluvám druhých lidí
- zapojuje se do diskuse
- rozumím různým typům textů a obrazových materiálů

Kompetence sociální a personální:

- účinně spolupracuje ve skupině
- v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
- oceňuje zkušenosti druhých lidí
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podněcuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj

Kompetence občanské:

- chápe základní principy, na nichž spočívají společenské normy
- poskytne dle svých možností účinnou pomoc
- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví
- projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost

- chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy
- rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví

Kompetence pracovní:

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení
- dodržuje vymezená pravidla
- plní povinnosti
- adaptuje se na změněné podmínky
- přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti a hospodárnosti, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot
- využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje [RVP ZV, 2006, s 14 - 17]

2.8. Průřezová témata

Průřezová témata reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci. Všechna průřezová témata napomáhají k rozvoji osobnosti žáka jak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, tak v oblasti postojů a hodnot.

Obsah průřezových témat doporučený pro základní vzdělávání je rozpracován do tematických okruhů, které procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Jejich účinnost je podmíněna propojením se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu. V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova

k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova. [RVP ZV, 2006, s. 90]

Vybraná průřezových témata budou zastoupena ve vzdělávacích oborech Člověk a svět práce a Výtvarná výchova při práci s papírem, např.:

Osobnostní a sociální výchova (OSV) reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby a zvláštnosti. Smyslem tohoto průřezového tématu je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti. Specifikou Osobnostní a sociální výchovy je, že se učivem stává sám žák, konkrétní žákovská skupina a více či méně běžné situace.

Ve vzdělávacím oboru Výtvarná výchova se průřezové téma týká zaměření na rozvoj smyslového vnímání, kreativity, estetická a chápání umění jako prostředku komunikace a osvojování si světa. Ve vzdělávacím oboru Člověk a svět práce průřezové téma přispívá zejména ke zdokonalování dovedností týkajících se spolupráce a komunikace v týmu a v různých pracovních situacích. [RVP ZV, 2006, s. 90 - 92]

Environmentální výchova (EV) vede jedince k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí, k poznání významu odpovědnosti za jednání společnosti i každého jedince, k aktivní účasti na ochraně a utváření prostředí a ovlivňuje v zájmu udržitelnosti rozvoje lidské civilizace životní styl a hodnotovou orientaci žáků. Umožňuje sledovat a uvědomovat si dynamicky se vyvíjející vztahy mezi člověkem a prostředím při přímém poznávání aktuálních hledisek ekologických, ekonomických, vědeckotechnických, politických a občanských, hledisek časových (vztahů k budoucnosti) i prostorových (souvislostí mezi lokálními, regionálními a globálními problémy), i možnosti různých variant řešení environmentálních problémů. Vzdělávací obor Výtvarná výchova poskytuje Environmentální výchově mnoho příležitostí pro zamýšlení se nad vztahy člověka a prostředí, k uvědomování si přírodního i sociálního prostředí jako zdroje inspirace pro vytváření kulturních a uměleckých hodnot a přispívá k vnímání estetických kvalit prostředí. Propojení tématu se vzdělávacím oborem Člověk a svět práce

se realizuje prostřednictvím konkrétních pracovních aktivit ve prospěch životního prostředí. Umožňuje poznávat význam a role různých profesí ve vztahu k životnímu prostředí. [RVP ZV, 2006, s. 99]

Výchova demokratického občana (VDO) má vybavit žáka základní úrovni občanské gramotnosti. Ta vyjadřuje způsobilost orientovat se ve složitostech, problémech a konfliktech otevřené, demokratické a pluralitní společnosti. Její získání má umožnit žákovi konstruktivně řešit problémy se zachováním své lidské důstojnosti, respektem k druhým, ohledem na zájem celku, s vědomím svých práv a povinností, svobod a odpovědností, s uplatňováním zásad slušné komunikace a demokratických způsobů řešení.

Průřezové téma v základním vzdělávání využívá ke své realizaci nejen tematických okruhů, ale i zkušeností a prožitků žáků, kdy celkové klima školy vytváří demokratickou atmosféru třídy. Žáci jsou více motivováni k uplatňování svých názorů v diskusích a k možnosti demokraticky se podílet na rozhodnutích celku. [RVP ZV, 2006, s. 93]

2.9. Vyjadřovací prostředky ve výtvarném projevu

Výtvarné umění je zdrojem, ze kterého výtvarná výchova trvale čerpá. Obdivujeme jeho estetické kvality a vnímáme jeho výtvarný jazyk. Soudobému výtvarnému umění není vždy snadné porozumět. Postupně objevujeme jeho sílu výrazu i prostor, teprve potom jej můžeme nabízet i dětem.

Ve výtvarném projevu uplatňuje žák způsob myšlení, který odpovídá jeho věku, schopnostem a zkušenostem, jeho výtvarně projevovému typu a v neposlední řadě do jisté míry omezené technické zručnosti. Tak se vzdaluje významu výtvarného umění, ale dosahuje jiných, často nečekaných výrazových účinků. [Roeselová, 1996, s. 10]

V současném pojetí výtvarné výchovy vzrostl někde důraz na tvořivé pochopení výtvarného umění a jeho jazyka, jinde na obsah a výraz výtvarné

výpovědi nebo na smyslovou a duchovní výchovu. Výtvarná výchova se snaží vycházet z respektu k osobnosti dítěte, k jeho způsobu náhledu a k jeho prožitku světa. Tolerantní pedagogický přístup otevírá prostor dětem pro svobodné hledání. Porozumění či uznání ze strany učitele a spolužáků dovoluje každému ukázat svoji vlastní iniciativu a vyjádřit své vlastní potřeby.

Má-li toto pojetí výtvarné výchovy uspět, musí učitel respektovat odlišné vlastnosti svých žáků a jejich typologické předpoklady. Upřímný respekt k osobnosti dítěte, k jeho myšlenkám a projevům jsou přednosti pedagoga. [Roeselová, 1996, s. 14]

Dalším společným rysem moderních proudů ve výtvarné výchově je hledání vlastností vyjadřovacích prostředků. Zřetelně zde zaznívá důraz na osobnostní projev. Pokud žák vyjadřovací prostředky nezvládá, jeho projev ztrácí srozumitelnost. Proto hledáme různé cesty, jak žáka k vyjadřovacím prostředkům citlivě přivést, aby si je vyzkoušel, poznával a přirozenou cestou objevoval principy postupu, pro které má nejlepší dispozice. [Roeselová, 1996, s. 15]

Velkou úlohu zde musí odvést pedagog, protože on vyhledává praktické činnosti a vymezuje složitosti, ale volí i materiál a pomůcky. Pomocí stříhání, lepení a překládání je možné tvořit plošně, ale na druhé straně i prostorově. Silnějšího efektu docílíme použitím barev. Například harmonika - vznikne překládáním papíru, z plošného papíru se už překládáním mění na prostorový výtvar a pokud použijeme barvy, dodáme výsledku úplně jiný ráz. A ještě velmi záleží na tom, kolik a jaké barvy budou použity. To však musí zadat pedagog, který určí hranice na začátku tvořivosti nebo je vytváří postupně a nechá tak i tvůrčí činnost na samotných dětech.

Při hodnocení výsledků se snažíme chápat jednotlivé práce spíše jako výraz dialogu. Jako zprávu o objevech, ke kterým dítě dospělo, o prožitku, který v něm námět vyvolal. Dialog probíhá v několika vrstvách.:

1. Dítě rozmlouvá s námětem a hledá si k němu vztah.
2. My se snažíme vnímat a porozumět.

Každý přístup má za určitých okolností svou cenu. Všechny by měly směřovat k cíli vypěstovat schopnost samostatně volit si cestu, tak aby vynikl výtvarný a myšlenkový záměr dítěte. [Roeselová, 1996, s. 16]

2.10. Současný pohled na dětský výtvarný projev

Od počátku života se dítě setkává s různými smyslovými impulsy, prožívá je a uvědomuje si je. Všimá si rozdílů mezi zvuky a tóny, mezi předměty a jejich povrchy, mezi chutěmi, vůněmi a pachy. Podle svých potřeb si volí smyslové zážitky, které mu přinášejí uspokojení a později i možnost výtvarně na ně reagovat. Později dokáže nalézat shody s dalšími způsoby vyjadřování, porovnávat třeba rytmus ve výtvarné kompozici, výtvarný a dramatický výraz a reagovat na ně.

Jak se dítě vyvíjí, hledá kvality a rozdíly, které je odlišují. Objevuje barvy, struktury a objemy. Bezděčně vnímá rozdíly tmavosti a světlosti, polohy či velikosti prvků. Během času se rozvíjí i cit pro kombinování výtvarných prvků. Ve výtvarných etudách dítě hledá, kolik má barva odstínů, jak lze využít různých linií nebo jak nalézt vztahy tří čtverců. Zkouší pojmenovat jejich vlastnosti, odlišit nebo využít jejich výtvarné a výrazové účinky. Do jaké míry tak činí intuitivně nebo vědomě, to záleží nejen na jeho věku, ale také na komunikativních schopnostech a na citu pro výpovědní kvality výtvarných prvků.

Výtvarné hodnoty a rozdíly mezi nimi žák vnímá zprvu intuitivně. Později vědomě odhaduje hmatatelnost plochy, barvy či tvaru, vyváženost formátu a účinky výtvarných prvků v kompozici. Všechny tyto prostředky chápe a uplatňuje v rámci tématu. Pozoruje a napodobuje skutečnost, ale také hledá způsoby, jak vyjádřit své prožitky.

Zprvu dítě hledá, jak vyjádřit své představy a objevuje kolem sebe různé tvary. Jedná se o vizuálně hmatatelné znaky (např.: papírová skládanka-

origami). Pamatuje si jejich významné rysy a dokáže je užít ve výtvarném projevu.

Kvalita zadaného výtvoru závisí na tom, do jaké míry se dítě dokáže zaměřit na podstatu námětu. Je-li dítě soustředěné, objevuje vztahy a souvislosti, které mohou přinést prožitek. Naopak, pokud soustředěnou pozornost postrádá, jeho výtvarný projev tomu odpovídá. Pocit radosti z prožívání výtvarné tvorby i z dosaženého poznání ho motivuje, aby se o něj znovu a zaujatě pokoušelo. [Roeselová, 1999, s. 13]

Další složitou psychickou činností je výtvarné myšlení, které dovoluje uvážlivě zacházet s výtvarnými motivy, upravovat je a kombinovat nebo vytěžit z jejich spojení různé výtvarné alternativy. Popisuje, jaké podněty ho ovlivňují, s jakými výtvarnými jevy se setkává a jak tyto jevy souvisejí s jeho výtvarným projevem.

S výtvarným myšlením je také spojena rozmanitost výtvarného vyjádření jako schopnost ztvárnit námět různými prostředky. Někdy jde o hledání výrazu pomocí tradičních, soudobých či nezvyklých výtvarných technik v několika variantách, jindy dítě zaujme srovnání celku a detailů, barevnosti, povrchu nebo světelných vztahů. Ke slovu se dostávají i rozmanité výtvarné formy - věcně popisná, náznaková, symbolická nebo dekorativní.

Psychické vybavení dětí, jejich kreativita, představivost, paměť, výtvarně projevový typ, informovanost a životní orientace, to vše významně ovlivňuje projev každého jedince. Podobně se v dětské výtvarné tvorbě odráží kulturní prostředí rodiny.

Jak se žák zaměřuje na svůj výtvarný projev, jeho výtvarné myšlení a cítění mu umožňuje, aby zpětně vnímal účinky výtvarného jazyka a vycítil rozdíl mezi svou představou a jejím ztvárněním. Výtvarné cítění spolu s výtvarným myšlením vedou dítě k souladu mezi obsahem námětu a výtvarnými prostředky. [Roeselová, 1999, s. 14]

2.11. Pedagogické vedení výuky

Nabízí se otázka, jaký vztah mezi námětem a vyjadřovacími prostředky je pro pedagogické vedení výuky správný. Nelze hovořit o jediném a správném postupu. Tak, jako respektujeme osobnost dítěte a podporujeme její rozvoj, měli bychom respektovat také individuální přístup pedagoga. Tvořivý učitel vždy hledá sám v sobě zdroje inspirace a nabízí je dětem ke svobodnému využití, a to v rovině, která je mu vlastní. [Roeselová, 1996, s. 18]

O tom, jakou cestou se v prostoru, vymezeném ŠVP, bude pedagog ubírat, rozhoduje sám. Vytváří si tak vlastní model, který naplňuje náměty, motivacemi, výtvarnými otázkami, postupy a technikami. Pedagogické výsledky nám po určitém čase prokáží, zda je zvolená cesta jednou z mnoha správných metod nebo zda je nutné ji následně korigovat. Nelze zapomínat ani na vztah k materiálům, nástrojům a technikám z pohledu dítěte. Dítě považuje za nejdůležitější námět a jeho obsah. Způsob, kterým ho uchopí, mu při jeho bezprostřednosti nepřipadá důležitý. Podmínkou srozumitelnosti výtvarného projevu je schopnost se vyjádřit.

Zkušený učitel setrvává v pozadí jako partner nebo dokonce jen jako inspirátor výtvarných a pracovních aktivit. Učitel by měl uchovat dětem chuť výtvarně komunikovat a současně je nenásilně přivést k vnímání a chápání výtvarného celku. Pedagog spíše pomáhá, chválí, podporuje a hovoří o zvolených prostředcích. Podaří-li se učiteli vžít do způsobu vyjadřování, které si žák zvolil a získat jeho důvěru, získává tak příležitost vychovávat jeho myšlení i výtvarné vyjadřování.

Učitel hledá nosná témata a jejich vhodnou motivaci, nabízí výtvarné postupy, seznamuje s nimi děti, přivádí je k jejich osvojení. Je tedy pilířem, který nese celou tíži výuky. Současně jí dává přirozenou lehkost, protože nenařizuje, ale vede s každým dítětem dialog. Ten umožňuje, aby žák některé prvky výuky přijal za své, s jinými se nezávazně setkal a o dalších byl alespoň informován. [Roeselová, 1996, s. 19]

V dnešní době je pedagog nucen reagovat na podněty žáků, jak z KT, tak i z VT. Žáci z VT jsou integrováni do KT, což zapříčiňuje nejednotné složení třídy a tím vznikají rozdílnosti ve vnímání žáků na dané podněty. Samozřejmě se tímto snižuje soustředěnost ostatních žáků ve třídě. Práce pedagoga se stává obtížnější a náročnější na vedení výuky. U integrovaných dětí nebo u dětí z VT je nutné i několikrát opakovat pracovní postupy, aby se dospělo k vytyčenému cíli. Naopak pro děti v KT je vhodné zařadit další úkol, aby nedošlo ke snížené pozornosti a nekázni, protože učitel opakuje pracovní postupy s integrovanými dětmi v KT. Z této situace vyplývá, že pedagog nemůže být sám schopen v takovéto třídě udržet naprostou koncentraci všech dětí po celou dobu vyučování. Proto se domníváme, že bylo vhodné, aby ve třídě tohoto typu, byl přítomen asistent, jenž by se věnoval dětem, které potřebují speciální vedení. [Roeselová, 1996, s. 19]

2.12. Přístupy k hodnocení výsledků činnosti žáků

Práce s papírem se realizuje ve vzdělávacích oborech Člověk a svět práce a Výtvarná výchova. Pedagog používá při posuzování výsledků činností žáků různé druhy hodnocení. J. Průcha definuje hodnocení žáků jako: „V běžné pedagogické komunikaci sdělení učitelů určené žákům o jejich úspěšnosti, chybách, o svých preferenčních postojích aj. Vzdělávací výsledky žáků jsou hodnoceny oficiálně prostřednictvím klasifikace nebo prostřednictvím písemných zpráv (slovní hodnocení).“ Vlastní klasifikaci pak J. Průcha vymezuje takto: „Forma hodnocení vzdělávacích výsledků a chování žáků, vyjádřená kvantitativně hodnotícím stupněm nebo verbálně hodnotícími výroky. V ČR je na základních školách a středních školách řízena vyhláškou ministerstva školství.“ [Průcha, 1998, s. 81, 105] Každá škola konkretizuje přístupy k hodnocení a klasifikaci žáků ve svém ŠVP.

Pojmem hodnocení se můžeme zabývat z mnoha hledisek. Hodnocení může být průběžné (formativní) užívané v průběhu pololetí školního roku nebo

závěrečné (sumativní) projevující se známkou na vysvědčení. Současně můžeme chápat hodnocení jako průběžné, směřované k dílčím operacím, k povzbuzení a motivaci žáka při činnosti v jedné vyučovací hodině. V tomto smyslu je závěrečné hodnocení shrnutím práce v jedné vyučovací hodině a bývá vyjádřeno i klasifikačním stupněm. [Vališová, 2007, s. 254]

Hodnocení je pro žáka důležité zejména zpětnou vazbou. Ve výtvarné výchově a v pracovních činnostech je často užíváno vzájemné hodnocení žáků. Při tomto způsobu hodnocení jsou žáci schopni lépe přijmout cizí názor, snáze porozumí formulacím vrstevníků. Učí se tak toleranci vůči názorům ostatních, ale i vyjadřovat a obhajovat své vlastní názory

V procesu vyučování má hodnocení několik funkcí. Za nejdůležitější lze považovat funkci informativní a funkci formativní - hodnocení má být stimulem rozvoje osobnosti žáka. K těmto základním funkcím přistupují funkce kontrolní a diagnostická.

Hodnocení by mělo mít pozitivní charakter. Vždy by mělo navazovat na realistické cíle, vycházet z individuality dítěte a sledovat jeho individuální pokrok.

V naší práci se zabýváme hodnocením dovedností žáků v KT a VT. Všeobecně platný požadavek respektování individuality žáka získává v podmínkách VT ještě hlubší význam. Do VT jsou zařazováni žáci s rozmanitými učitelskými obtížemi. Pedagog musí při hodnocení svých žáků respektovat jejich handicap a projevit dostatečnou empatii. Je třeba mnohem více tolerance, pochopení a povzbuzení k tomu, aby žáci neztráceli chuť svůj handicap překonávat.

Učitel by měl hodně používat průběžné hodnocení. Na počátku školního roku nebo při prvním setkání s novým žákem by se měl učitel seznámit s charakteristikami postižení jednotlivých žáků a při hodnocení vycházet z pedagogické diagnostiky. Na základě těchto zjištění si učitel stanoví hodnotící kritéria. Hodnocení by mělo posuzovat individuální pokrok žáka.

Z výše uvedených důvodů je vhodné volit ve VT mírnější klasifikační stupnici. Žáci by měli být s kritérii klasifikace seznámeni.

Při klasifikaci žáků většinou stanovíme základním kritérium. Schopnosti jednotlivých žáků pak můžeme s kritériem porovnávat. Tyto výsledky můžeme hodnotit dvoupólově, kdy je výsledek lepší nebo horší než stanovené kritérium. Můžeme také vytvořit mezi těmito póly škálu mezistupňů a měřit přesněji. Ve školní praxi je tato škála pětistupňová. [Slavík, 1999, s. 42]

„Není rozhodující, zda jsou mezi jednotlivými stupni stejné vzdálenosti. Praxe ukazuje, že rozpětí mezi stupni je rozdílné. Je však nutné, aby byl každý stupeň vymezen.“ [Slavík, 1999, s. 44]

Existuje mnoho hodnotících a klasifikačních přístupů a jsou vytvářeny různé klasifikační škály a systémy. Pedagogové usilují o to, aby bylo hodnocení objektivní a spravedlivé. Je volbou každého učitele jak tyto možnosti využije. V praxi primární školy a vyrovnávacích tříd obzvlášť je důležité citlivě hledat správnou polohu mezi strohou objektivitou a individuálním přístupem.

3. PRAKTICKÁ ČÁST

3.1. Metodologický přístup k vytváření testových úloh a k jejich vyhodnocování

V naší práci se snažíme zjistit, kde jsou hranice možností žáků druhých tříd vyrovnávacích v porovnání s klasickými třídami při práci s papírem. Vytvořili jsme proto soubor testů, které nám umožnily tento záměr objasnit. Pro testování jsme vybrali tři základní činnosti s papírem, tedy překládání, trhání, stříhání a lepení v kombinaci s dalším úkolem. Pátý test představovala skládanka z papíru – pes, která komplexně využívá překládání, stříhání a lepení. Každá z těchto činností tvořila samostatný test. Tyto testy jsme vyhodnotili a výsledky porovnali. Na základě výsledků jsme navrhli klasifikační škálu. Papírová skládanka - pes byla po zpracování a zhodnocení dětem vrácena.

Při vyhodnocování testů jsme si uvědomili, kde jsou meze při rozlišování rozdílů délky v řádu centimetrů, ale především milimetrů. Můžeme konstatovat, že částečně zkušený pedagog je zrakem schopen rozeznat rozdíl do 0,5cm. To ale předpokládá, že se učitel může řídit nějakým měřítkem (část milimetrové stupnice) a že má možnost svůj odhad odvodit od jedné rovné hrany. V denní praxi není možné, aby pedagog přeměřoval rozdíly od 1,5mm sestupným směrem až k hodnotě 0,5mm např. posuvným měřidlem u všech linií a ve všech případech. Proto je při tomto způsobu vyhodnocování nutné projít si nejprve všechny výtvořky a zjistit, v jakých rozmezích se pohybují odchylky, od stanoveného rozměru zadaného učitelem. K tomu je třeba, aby si pedagog připravil pomůcky na měření tj. posuvné měřítko. Teprve potom lze přistoupit k vyhodnocování celé skupiny testů. Platí zde ale zásada, že pokud není možné najít výrazné, měřitelné odchylky od hranic pásem, není možné vyvozovat závěry a výtvořky hodnotit. To platí také v případě, kdy není dostatečně velký počet testovacích pokusů. Nebylo by totiž možné omezit vliv

zřejmých chyb v měření, žákovy dočasné indispozice či jiných negativních působení nezaviněných žákem.

V této části je nutné se zmínit o způsobu vyhodnocování naměřených hodnot. Použili jsme metodu aritmetického průměru. Jsme si vědomi, že se jedná o zjednodušený přístup ve statistickém vyhodnocování a že bychom mohli použít metody rozsáhlejší. Na druhou stranu jsme vzali v úvahu, že pokud má být naše práce svázána s praxí, je vhodné použít takovou metodu, která je bez dalšího studia přístupná všem pracovníkům školy. Nedostatky, které mohou být spojeny s takto zjednodušeným způsobem výpočtu, podle našeho názoru neovlivní přesnost stanovení hranic mezi jednotlivými klasifikačními pásmy. Přistupuje sem totiž vliv výše zmíněné schopnosti rozlišit (měřit) dané hodnoty. Na jeho základě jsme museli pásmo hodnocení upravit, tak, aby výsledek vyhodnocení byl reálně porovnatelný s klasifikační škálou. Matematické pojmy, jako je absolutní a relativní chyba, v konečném důsledku ztrácejí svůj původní smysl.

3.2. Charakteristika testovaných skupin

K testování dětí jsme zvolili dvě druhé třídy vyrovnávací a porovnávali jsme je s výsledky dětí dvou druhých tříd klasických.

Testování jsme prováděli na dvou základních školách, jedné v Liberci a jedné v Jablonci nad Nisou. Je nutné podotknout, že počet dětí ve vyrovnávacích třídách se pohybuje v rozmezí 8 - 12 dětí, což je přibližně polovina z počtu dětí v klasických třídách.

Testování proběhlo v průběhu školního roku. Bohužel ani v jedné ze tříd, nebyl nikdy plný počet žáků. Celkem bylo testováno 34 dětí z klasických tříd a 19 dětí z vyrovnávacích tříd. V Liberci bylo v klasické třídě 21 dětí (10 dívek a 11 chlapců), ve vyrovnávací třídě 10 dětí (5 dívek a 5 chlapců), v Jablonci nad Nisou bylo v klasické třídě 13 dětí (6 dívek a 7 chlapců) a ve

vyrovnávací třídě 9 dětí (6 dívek a 3 chlapci). Do obou vyrovnávacích tříd byli zařazeni žáci s velice různorodými učitelskými obtížemi.

3.3. Testy

Testování probíhalo ve dvou fázích. V první části jsme dětem zadali čtyři jednoduché testy.

- překládání
- trhání
- stříhání
- lepení s centrováním

Ve druhé části jsme s dětmi vytvářeli skládanku (papírový pes).

Při práci s dětmi nenastaly žádné závažné problémy. Zadání jednotlivých testů byla jednoduchá, činnost byla jasně popsána. Nový test byl zadán až po ukončení předchozího testu, tedy když práci dokončil i poslední žák. Určité potíže nastaly až ve druhé části při kompletaci samotné skládanky, která se vytvářela z různých částí. Bylo nutné postupovat pomalu, po jednotlivých krocích a některé kroky musely být vícekrát opakovány.

3.3.1. Překládání

Zadání testu

Překládání papíru patří k nejjednodušším operacím práce s papírem. Je základním prvkem velice široké oblasti výtvarných činností s papírem, tzv. skládání (např.: japonské skládanky origami). Proto jsme vlastní skládání, jako samostatnou testovanou oblast vyloučili a soustředili se pouze na překládání.

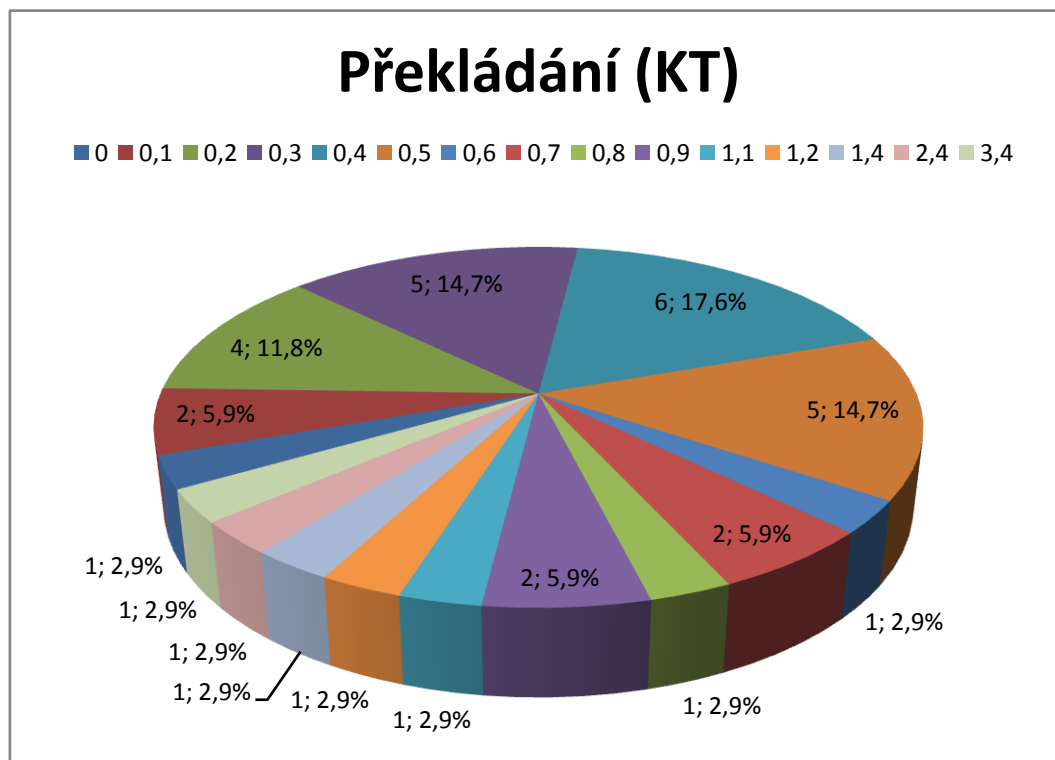
Při přípravě testu jsme zařadili zkušební test a k němu využili nejčastěji používaný formát papíru, tj. formát A4. Překládaná délka byla 21 cm. Žákům nebyla předtištěna linie přeložení. Vycházela jsem z faktu, že při překládání se pro orientaci často využívají počáteční nebo později vzniklé hrany, rohy a linie.

Pro hodnocení test jsme použili kancelářský papír o velikosti 10 x 10 cm. Úkolem žáků bylo přeložit tento čtverec po úhlopříčce. Měřena měla být odchylka přeložení dvou volných rohů v milimetrových pásmech.

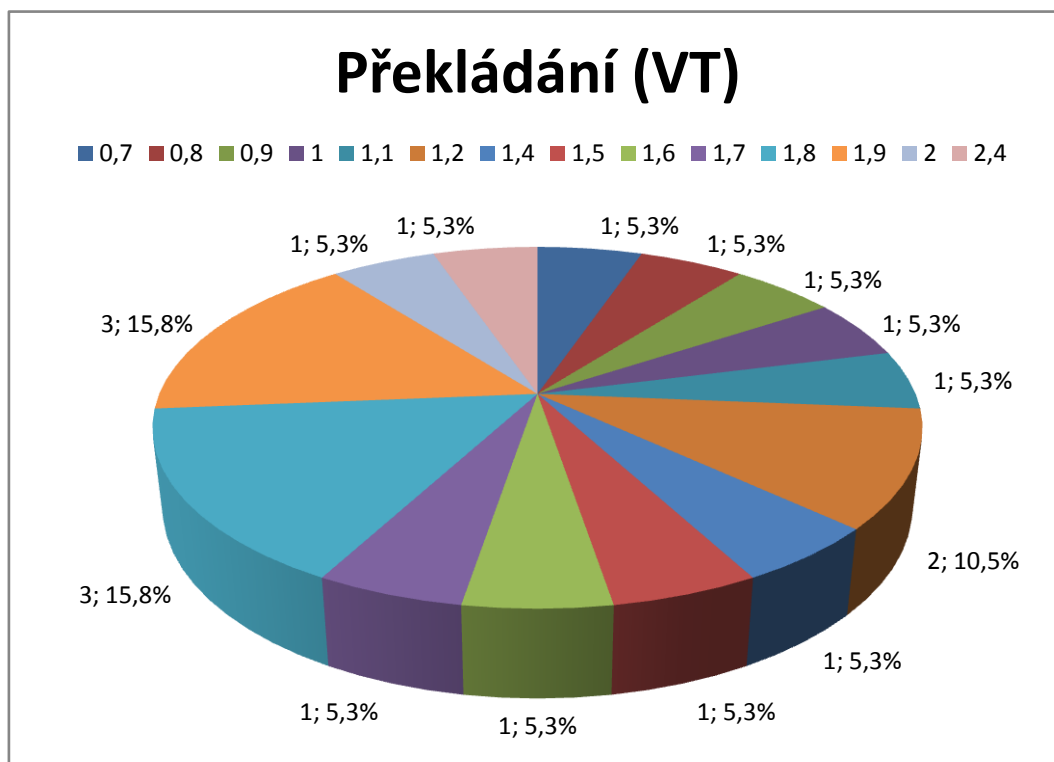
Průběh testu

Na provedení úkolu nebyl žákům stanoven časový limit. Byli upozorněni, že na rychlosti nezáleží, záleží na přesnosti. V průběhu testu se oproti očekávání ukázalo, že žáci se při orientaci přeložení řídí podle místa dotyku obou rohů. Odchylky v měřicím místě byly minimální. Nepřesnost se projevila spíše v odchylce přeložení v úhlech mezi přeponou a odvěsnami vzniklého trojúhelníku. Proto jsme při vyhodnocení, oproti předpokladům, měřili odchylku u jednoho z těchto úhlů. Tento test byl třikrát opakován. Výsledky testu žáků KT jsou patrné z grafu 1 a výsledky testu žáků VT z grafu 2.

Graf 1- Test překládání (KT)



Graf 2 - Test překládání (VT)



Vyhodnocení testu

Odchyšky byly měřeny v milimetrech. Zaznamenávány byly hodnoty jednotlivých testovaných výtvarů. Průměry hodnot trojího opakování testu jednotlivých žáků byly zaneseny do tabulky a přepočteny na průměr žáka KT a VT.

Porovnání

Průměrná hodnota odchyšky v měřeném místě je u žáků KT 0,46 mm a u žáků VT 1,02 mm.

Krajní hodnoty se pohybovaly mezi minimem 0,0 mm a maximem 1,2 mm v KT a v případě VT byla minimální odchyška 0,5 mm a maximální odchyška 2,4 mm. Výsledek porovnání KT s VT ukazuje, že děti z KT jsou schopny překládat papír o 55% přesněji, než děti z VT.

Tabulka 1 - Orientační návrh převodu hodnot měření na klasifikační stupně – překládání

klasifikační stupeň	hodnota měření (mm) KT	hodnota měření (mm) VT
1	0 - 1,1	0 – 1,5
2	1,2 - 2,3	1,6 – 3,5
3	2,4 – 3,5	3,6 a více
4	nehodnotí se	nehodnotí se
5	nehodnotí se	nehodnotí se

3.3.2. Trhání

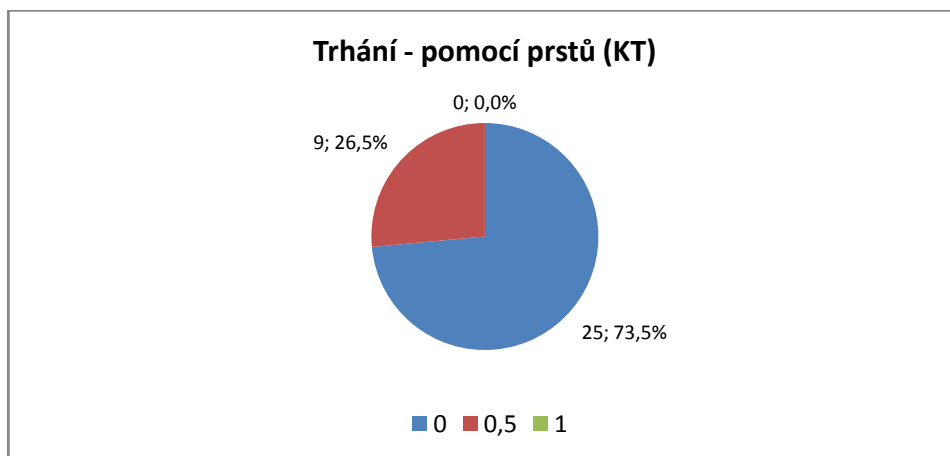
Zadání a průběh testu

Trhání se nejvíce využívá při tvorbě koláží. Tento test měl dvě části:

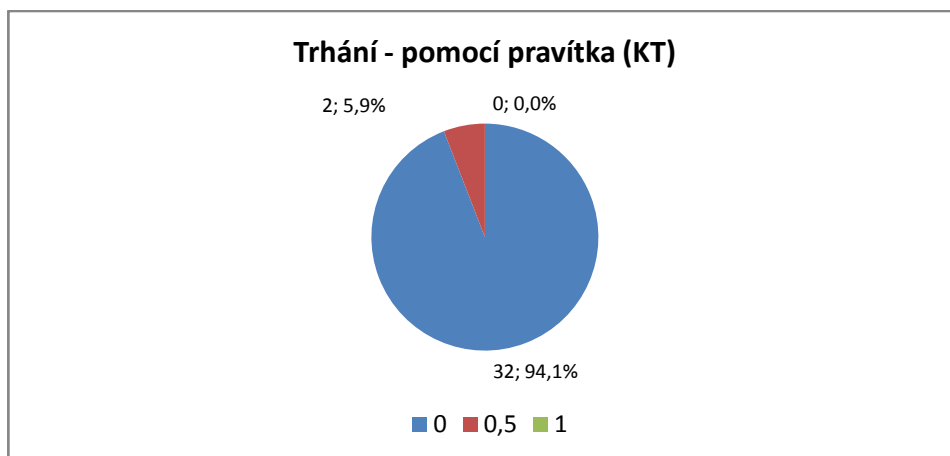
- trhání pouze pomocí prstů
- trhání pomocí pravítka

Test byl žáky prováděn s linkovaným papírem formátu A5. Na tomto formátu byly předtištěny 3 přímkové čáry dlouhé 10 cm a konec každé přímkové čáry byl označen krátkou kolmou čarou, u které měl žák zastavit. Ani tento test neprobíhal v časovém limitu. Sledovány byly odchylky trhání od stanovené přímkové čáry. Během testu se nevyskytly žádné komplikace. Výsledky testu trhání znázorňují grafy 3 – 6.

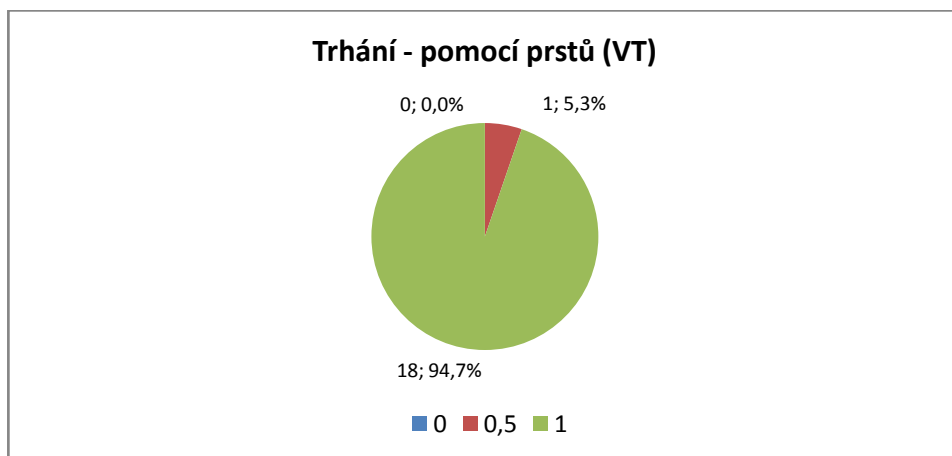
Graf 3- Test trhání pomocí prstů (KT)



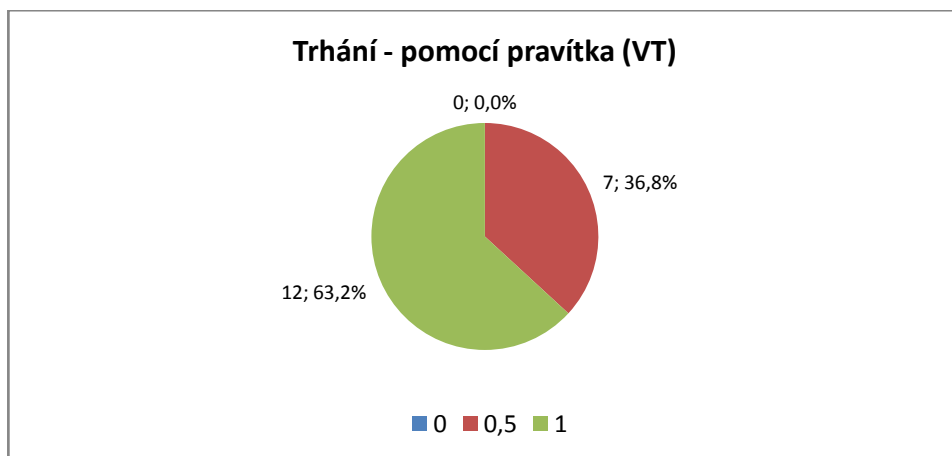
Graf 4 - Test trhání pomocí pravítka (KT)



Graf 5 - Test trhání pomocí prstů (VT)



Graf 6 - Test trhání pomocí pravítka (VT)



Vyhodnocení testu

Při vyhodnocení testu jsme odchylky (měřené v milimetrech) od ideální přímky rozdělili do tří pásem a každé pásmo obodovali.

Vyhodnocení pásem odchylek:

- 0 bodů: 0 mm – 1,5 mm
- 0,5 bodu: 1,6 mm – 2,5 mm
- 1 bod: 2,6 mm a více

Všechny výsledky byly zaznamenány do tabulky a přepočteny průměrnou hodnotou na jednoho žáka.

Z výsledků vyplývá, že trhání pomocí pravítka bylo úspěšnější, než trhání pomocí prstů. Žáci KT byli v testu úspěšnější, než žáci VT.

Porovnání

1. Trhání papíru pomocí prstů

Průměrná hodnota bodů u žáků KT je 0,21 u žáků VT je 0,97. Žáci KT jsou při trhání papíru pomocí prstů o 78 % lepší než žáci VT.

2. Trhání pomocí pravítka

Průměrná hodnota bodů u žáků KT je 0,05 u žáků VT je 0,82. Žáci KT jsou při trhání pomocí pravítka o 94 % lepší než žáci VT.

Tabulka 2 - Orientační návrh převodu hodnot měření na klasifikační stupně – trhání pomocí prstů a trhání pomocí pravítka

klasifikační stupeň	hodnota měření (body) KT	hodnota měření (body) VT
1	0	0,5
2	0,5	1,0
3	1,0	1,0
4	nehodnotí se	nehodnotí se
5	nehodnotí se	nehodnotí se

Pozn.: V tab. 2 uvádíme dvě stejné hodnoty měření VT, ale liší se klasifikační stupeň. Zde přihlížíme ke vzhledu výsledku (čistota, úprava), který ovlivní klasifikaci.

3.3.3. Stříhání

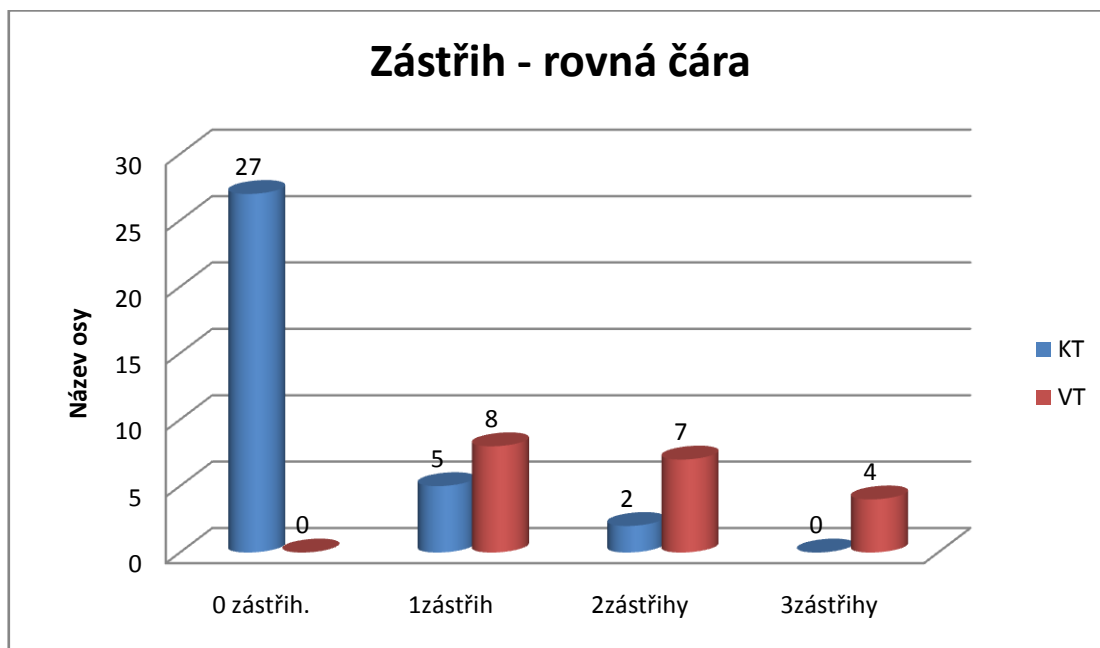
Stříhání představuje důležitou operaci při práci s papírem. Proto jsme ho testovali několika způsoby. Na jednom testovacím archu jsme se pokusili

Sledovali jsme tyto nedostatky:

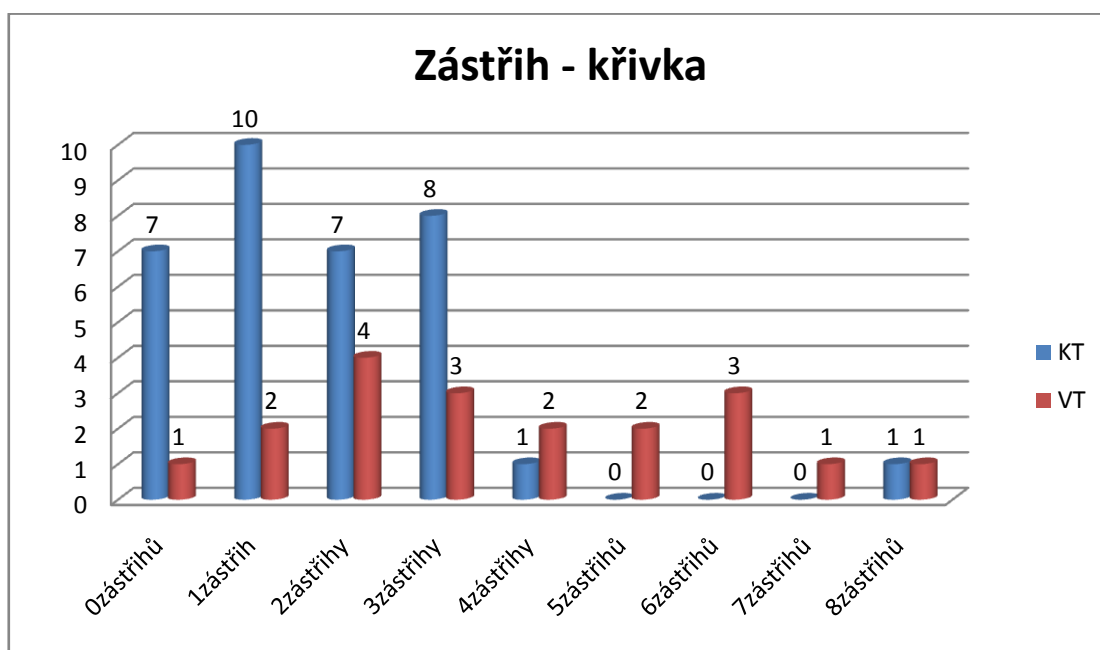
- počty zástřihů a výstřihů
- počet překřížení
- přesnost zastavení na rysce (přestřižení x nedostřižení x přesné zastavení)
- odchylku od předtištěné linie:
 - 0 bodu: 0 -0,5 mm
 - 1 bod: 0,6 – 1,5 mm
 - 2 body: 1,6 a více mm

Test probíhal bez komplikací. Žákům bylo zdůrazněno, že prioritou je přesnost střihání. Časový limit 4 minut byl dostačující, nikdo z žáků jej nepřekročil. V průběhu testu se vyskytly čtyři případy, kdy si žáci stěžovali na nefunkčnost nůžek, a proto jim byly samozřejmě vyměněny. Výsledky testu střihání žáků KT a VT znázorňují grafy 7 – 16.

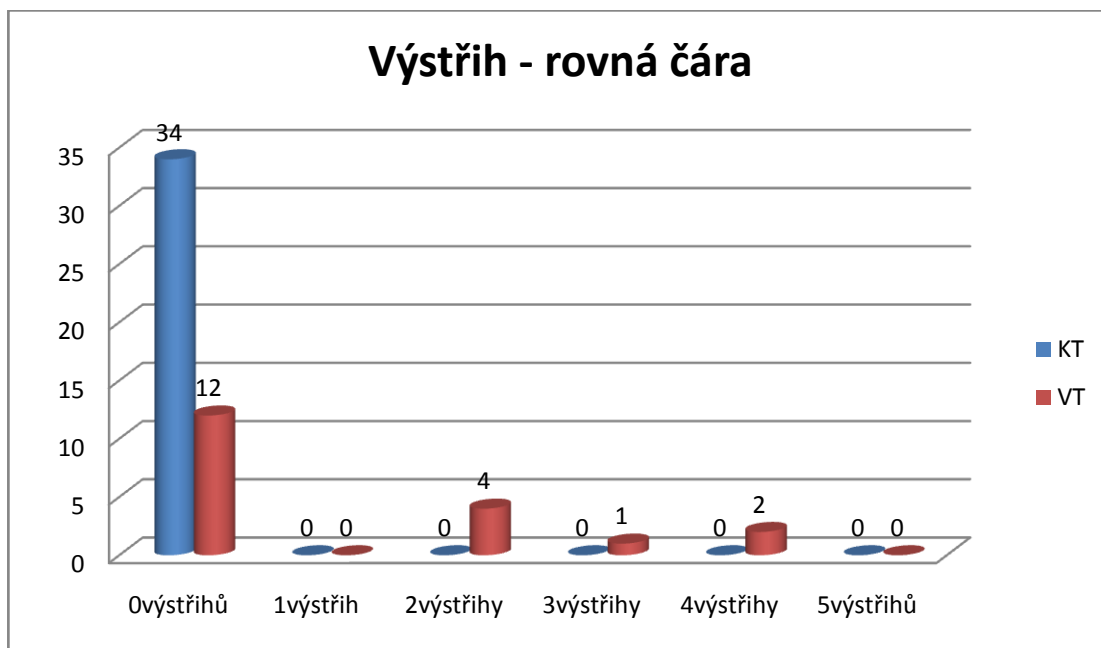
Graf 7 - Test stříhání: zástřih - rovná čára



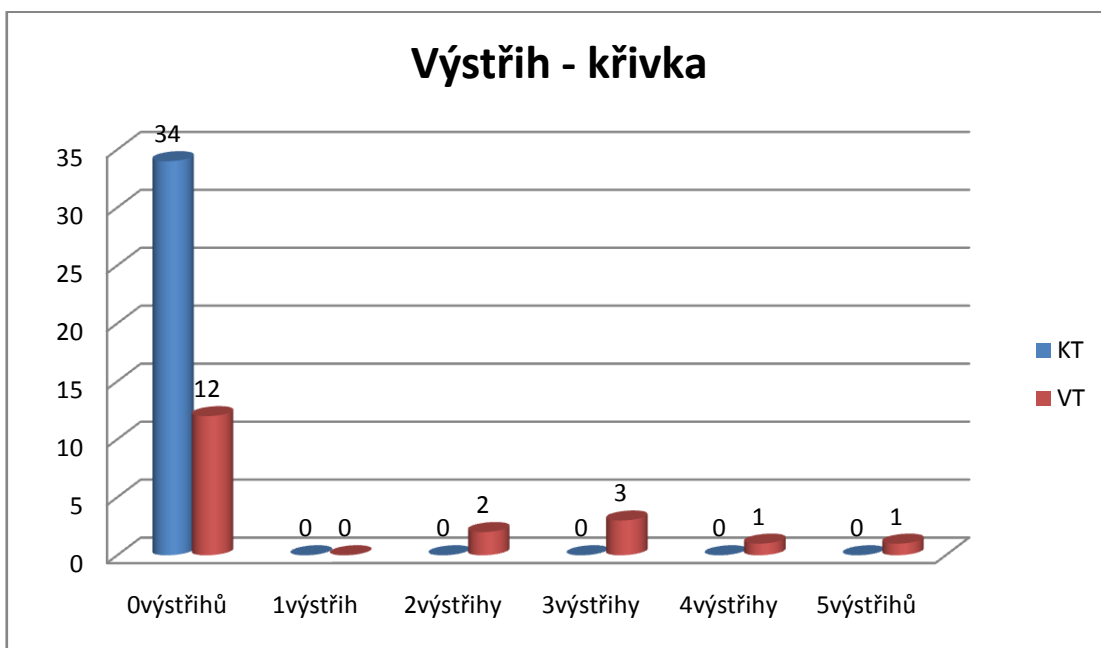
Graf 8 - Test stříhání: zástřih – rovná čára



Graf 9 - Test střihání: výstřih – rovná čára



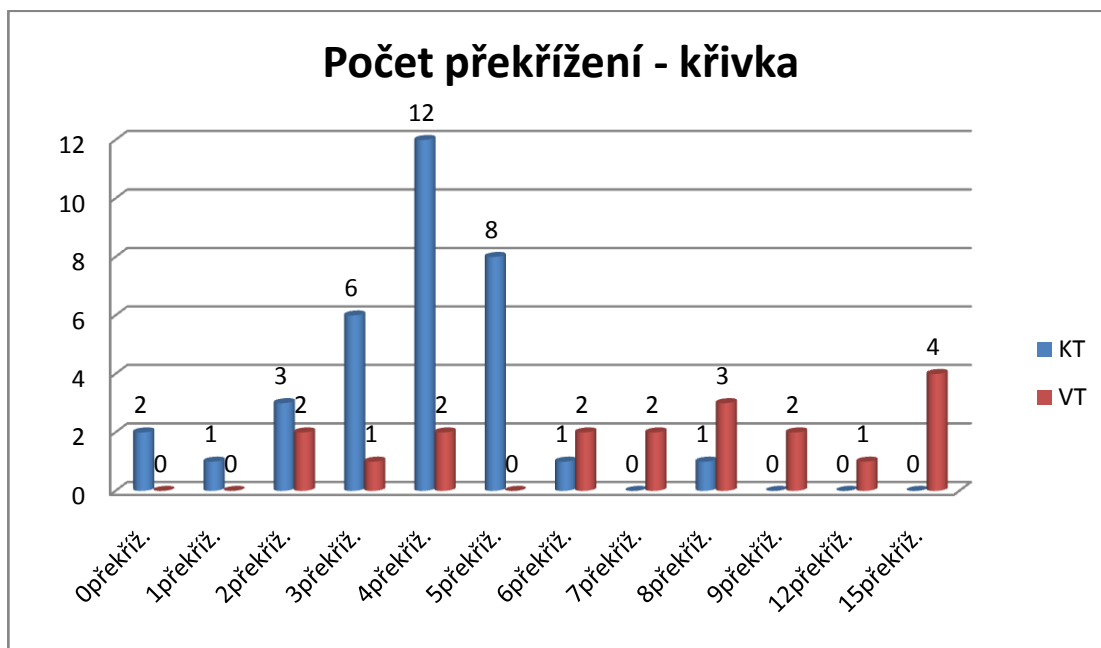
Graf 10 - Test střihání: výstřih - křivka



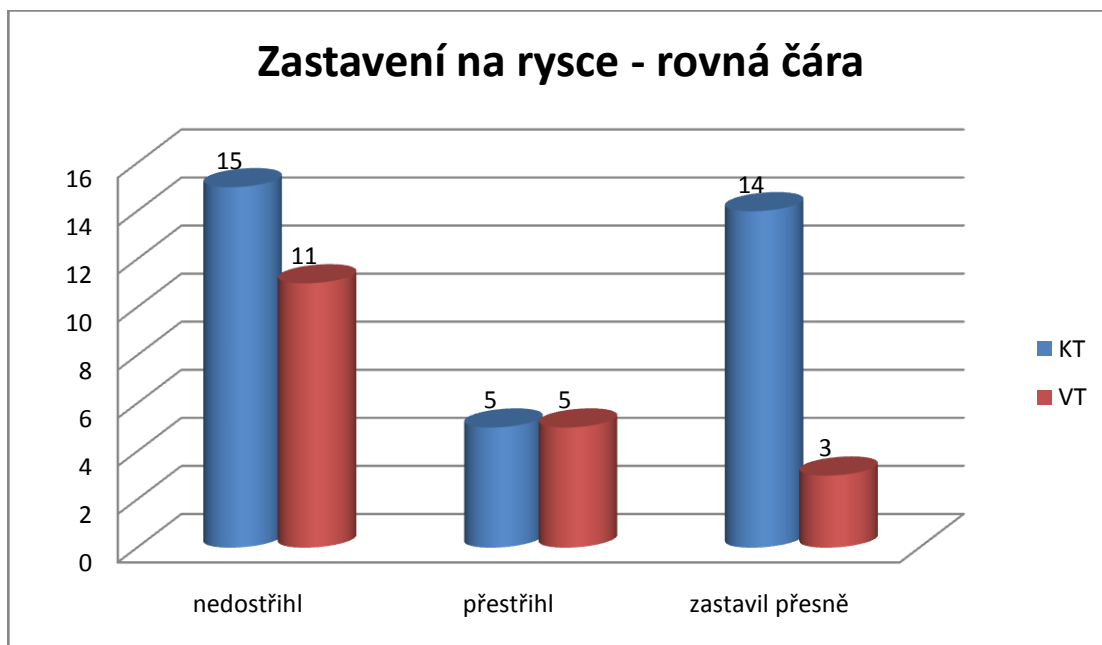
Graf 11 - Test stříhání: počet překřížení – rovná čára



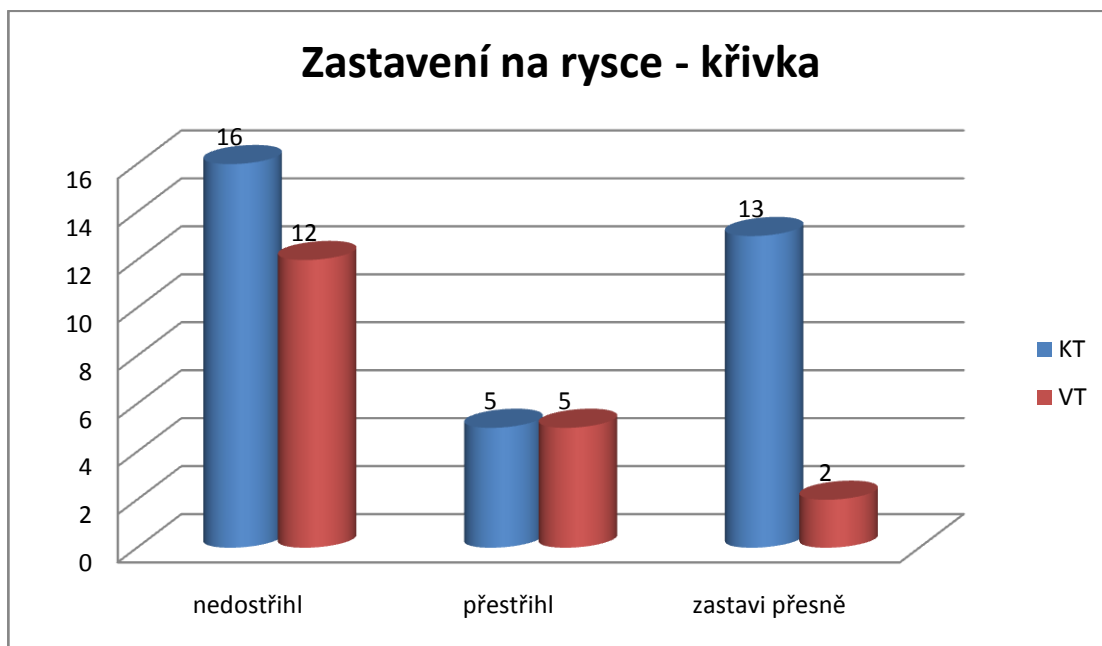
Graf 12 - stříhání: počet překřížení - křivka



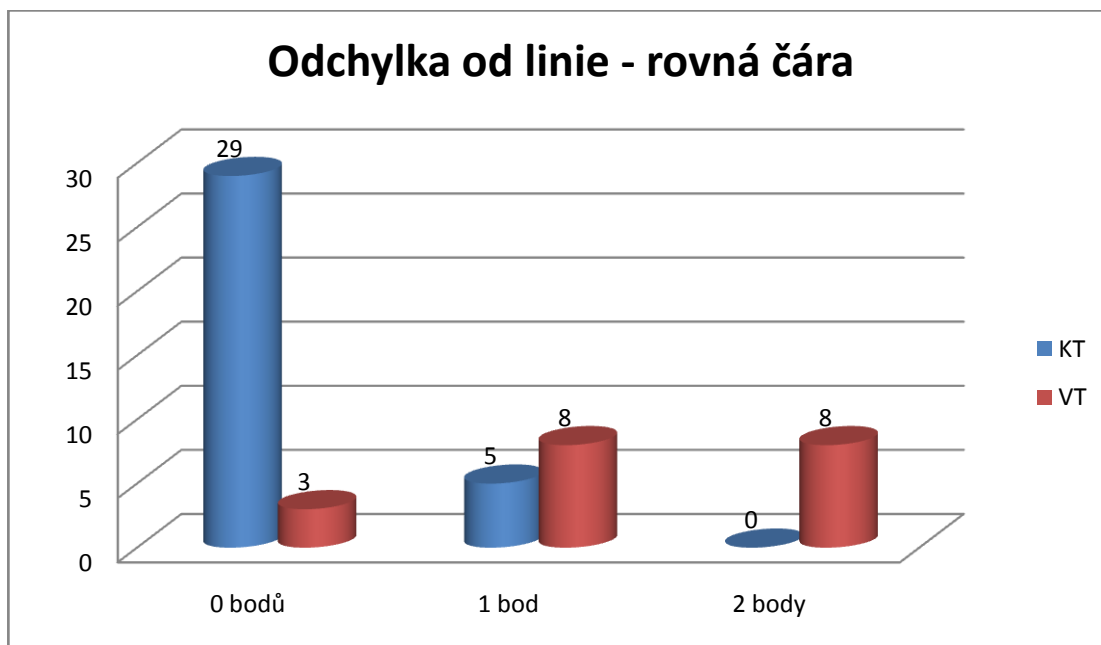
Graf 13 - Test střihání: zastavení na rysce – rovná čára



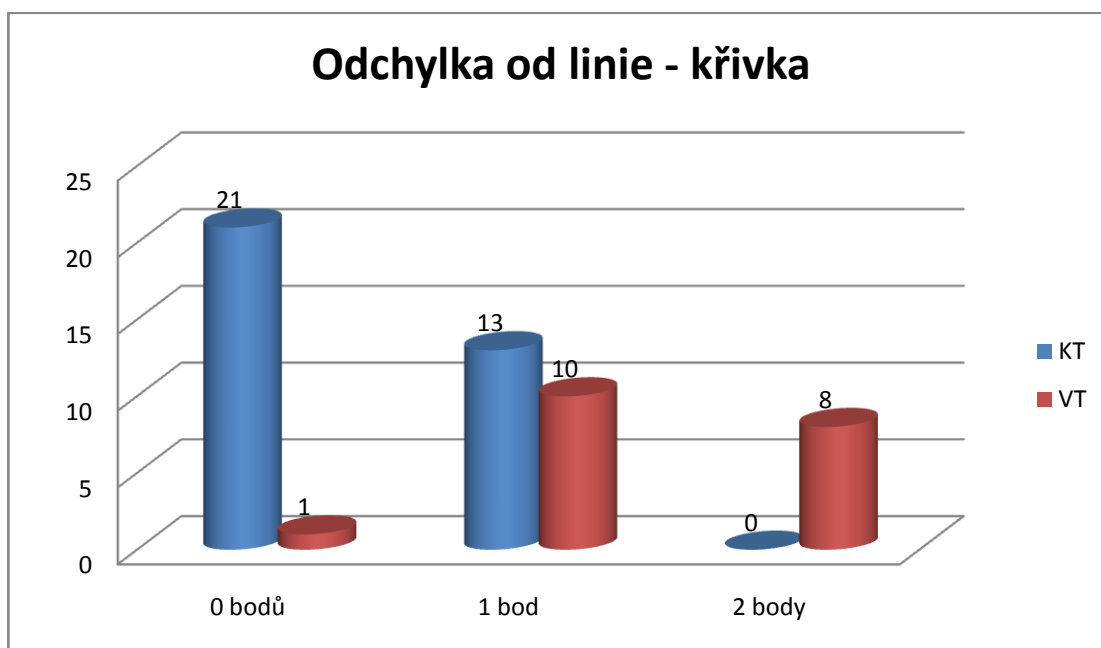
Graf 14 - Test střihání: zastavení na rysce - křivka



Graf 15 - Test střihání: odchylka od linie – rovná čára



Graf 16 - Test střihání: odchylka od linie - křivka



Vyhodnocení testu

V průběhu testu jsme viděli, že žáci VT se daleko více soustředili na samotnou techniku střihání, než žáci z KT.

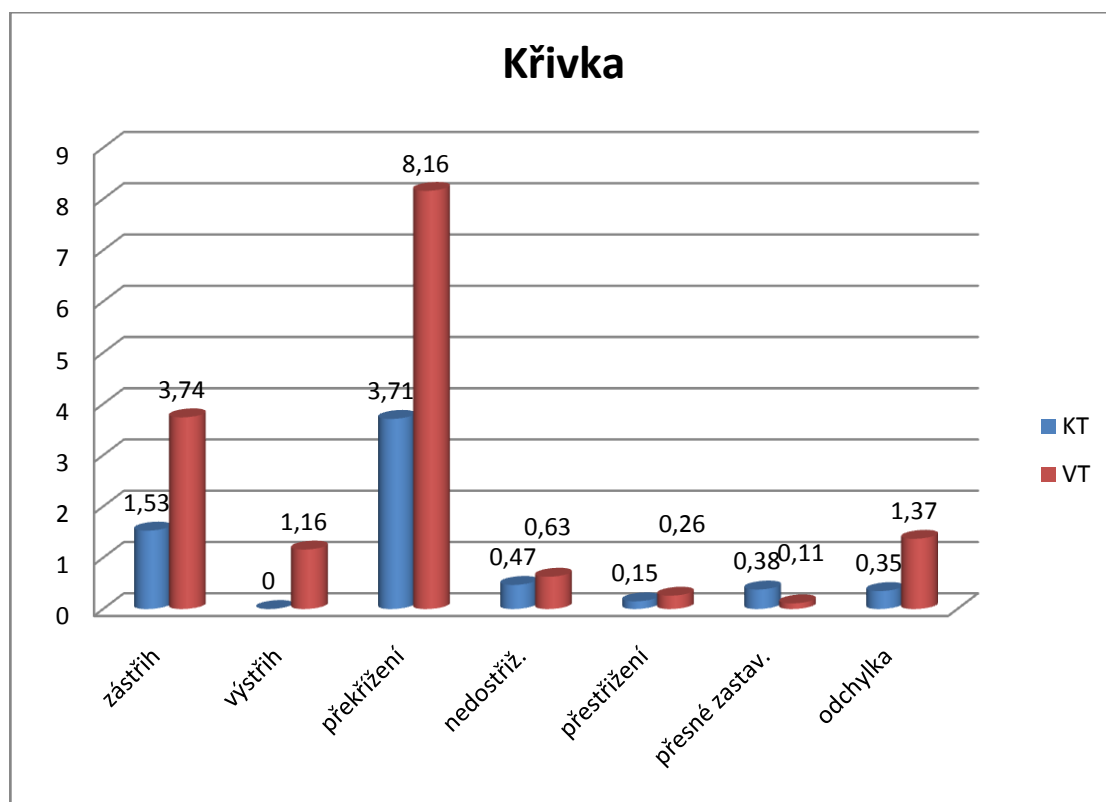
Test jsme vyhodnotili zjištěním počtu jednotlivých nedostatků (zástřih, výstřih, počet překřížení) a pásma odchylek. Dále jsme zaznamenávali, kolik dětí zastavilo na rysce přesně, kolik ji nepřestřihlo a kolik ji přestřihlo.

Testování přesnosti zastavení na rysce ukázalo přibližně stejný podíl nedostřihu a přesného zastavení. Testování přestřihu se objevilo výrazně méně.

Porovnání

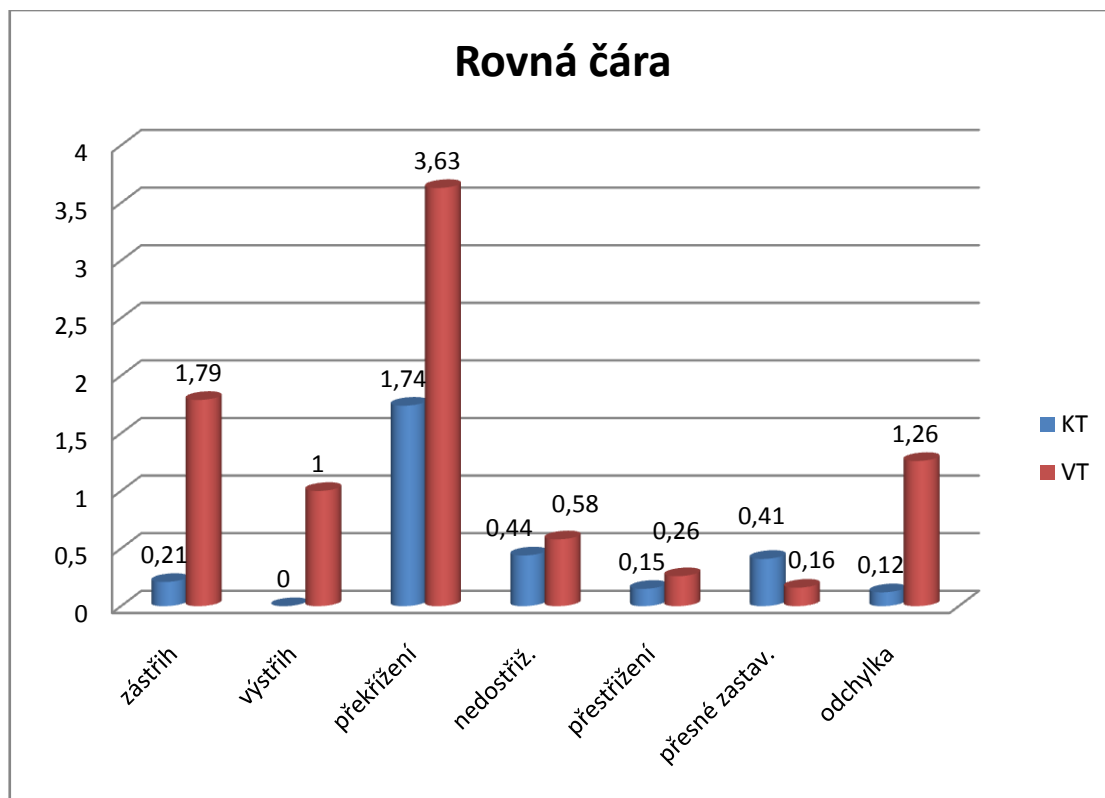
Při testu střihání jsme sledovali pět jednotlivých nedostatků. Porovnání výsledků testu střihání znázorňují grafy 17 a 18, tyto grafy ukazují vyhodnocení průměrných hodnot na žáka KT a VT.

Graf 17 - Vyhodnocení průměrných hodnot na žáka KT a VT - křivka



Výsledek testu: z grafu 17 vyplývá, že průměrné hodnoty žáků KT jsou lepší, než žáků VT, pouze v jednom případě (přesné zastavení) je tomu naopak.

Graf 18 - Vyhodnocení průměrných hodnot na žáka KT a VT – rovná čára



Výsledek testu: z grafu 18 vyplývá, že průměrné hodnoty žáků KT jsou lepší, než žáků VT, pouze v jednom případě (přesné zastavení) je tomu naopak.

Tabulka 3 - Orientační návrh převodu hodnot měření na klasifikační stupně – stříhání - odchylka od linie

klasifikační stupeň	hodnota měření (body)	
	KT	VT
1	0	1
2	1	2
3	2	2
4	nehodnotí se	nehodnotí se
5	nehodnotí se	nehodnotí se

Pozn.: V tab. 3 uvádíme dvě stejné hodnoty měření VT, ale liší se klasifikační stupeň. Zde přihlížíme ke vzhledu výsledku (čistota, úprava, vedení stříhu), který ovlivní klasifikaci.

3.3.4. Lepení a centrování

Zadání testu

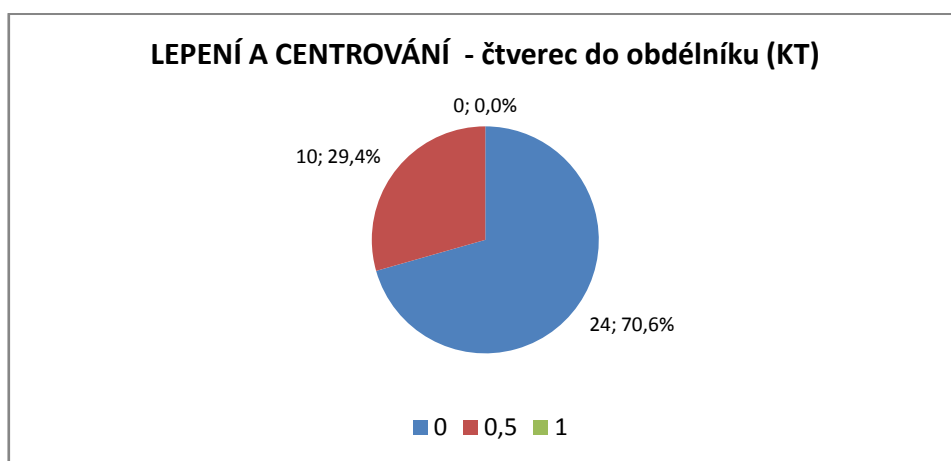
Lepení představuje pro žáky při manipulaci s papírem nejbezpečnější, nejrychlejší a nejefektivnější způsob spojování. Proto je důležité, aby tuto operaci ovládali bez větších obtíží. Při testu byl použit kancelářský papír (rozměr - A5), barevný papír (rozměr čtverce - 12 x 12 cm), rozetka (průměr - 8,8 cm) a obyčejná lepící pasta.

Cílem testu bylo zjistit, jak jsou žáci schopni přilepit rozetku na barevný papír a ten pak přilepit na kancelářský papír. Rozetka měla být přesně ve středu čtverce barevného papíru. Čtverec měl být umístěn na kancelářský papír tak, že podstatný a sledovaný byl pravý a levý okraj, nikoliv horní a spodní okraj kancelářského papíru. Čtverců bylo několik druhů barev, a tak si každý žák mohl vybrat barvu čtverce takovou, která se mu líbila.

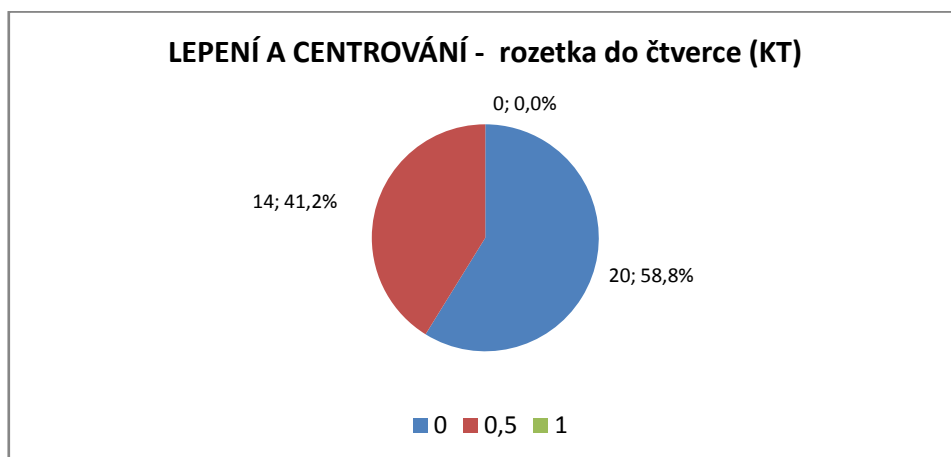
Průběh testu

Žákům nebyl ke splnění tohoto úkolu stanoven časový limit, opět byli žáci upozorněni na to, že záleží především na přesnosti. V průběhu testu se ukazovalo, že žáci volí různé způsoby postupu. Někteří nejdříve nalepili barevný čtverec na kancelářský papír a pak teprve rozetku do čtverce, jiní činili naopak. Výsledky testů znázorňují grafy 19 – 22.

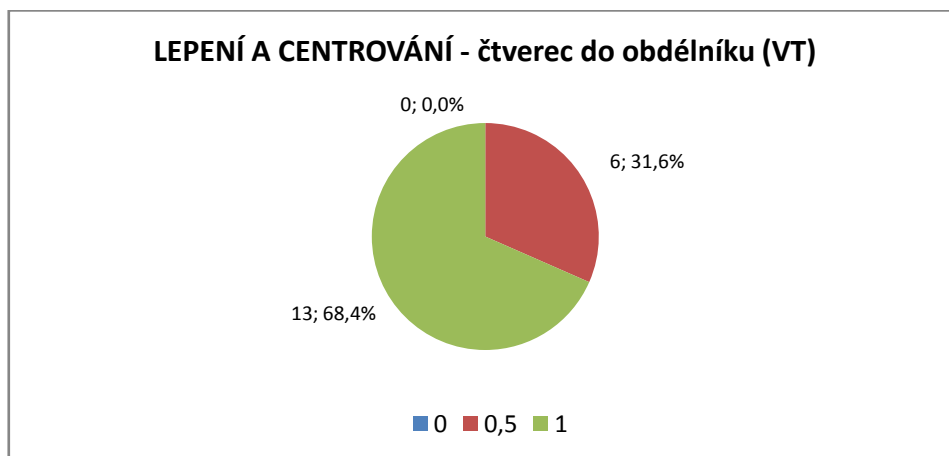
Graf 19 - Test lepení a centrování: čtverec do obdélníku (KT)



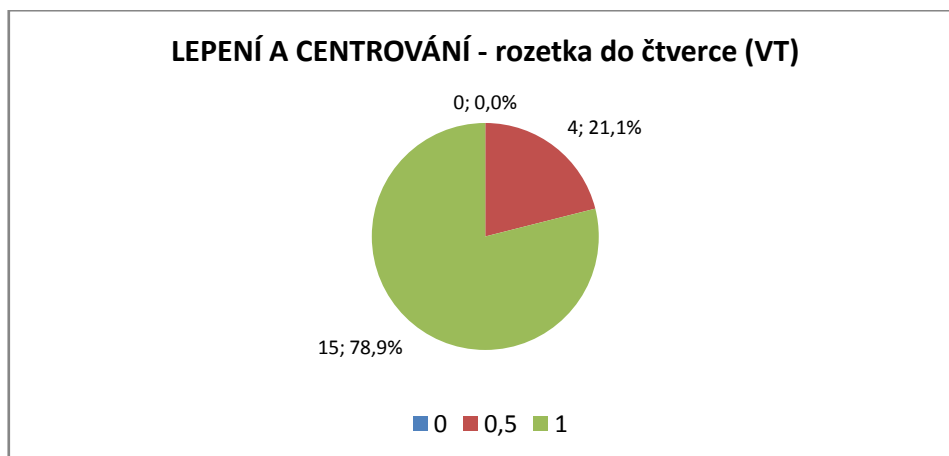
Graf 20 - Test lepení a centrování: rozetka do čtverce (KT)



Graf 21 - Test lepení a centrování: čtverec do obdélníku (VT)



Graf 22 - Test lepení a centrování: rozetka do čtverce (VT)



Vyhodnocení testu

Při vyhodnocení testu jsme se rozhodli pro součet rozdílů odchylek na levé a pravé straně při lepení (centrování) čtverce do obdélníku (kancelářský papír) a součet rozdílů u odchylek při lepení a centrování rozetky do čtverce – sledovat pravý a levý okraj, ale také i horní a spodní okraj. Odchyly jsme rozdělili do tří pásem, obodovali je a hodnoty bodů zanesli do tabulky. Žákům KT činili větší problémy při přesném lepení a centrování rozetky do čtverce,

u žáků VT byly výsledky lepení a centrování čtverce do obdélníku a rozetky do čtverce téměř stejné.

Vyhodnocení pásma odchylek:

- 0 bodů: 0 mm – 1,5 mm
- 0,5 bodu: 1,6 mm – 2,5 mm
- 1 bod: 2 mm a více

Jeden bod byl maximem možných získaných bodů. Výsledkem testu bylo získání nejmenšího počtu bodů.

Porovnání

Lepení a centrování

- čtverec do obdélníku: Průměr na žáka KT je roven 0,15 bodu, u VT je roven 0,84 bodu

Výkon žáků KT je o 82% lepší, než výkon žáků VT

- rozetka do čtverce: Průměr na žáka KT je roven 0,21 bodu, u VT je roven 0,89 bodu

Výkon žáků KT je o 76% lepší, než výkon žáků VT

V testu lepení a centrování byli lepší žáci KT, než žáci VT.

Tabulka 4 - Orientační návrh převodu hodnot měření na klasifikační stupně – lepení a centrování

klasifikační stupeň	hodnota měření (body)	
	KT	VT
1	0	0,5
2	0,5	1
3	1	1
4	nehodnotí se	nehodnotí se
5	nehodnotí se	nehodnotí se

Pozn.: V tab. 4 uvádíme dvě stejné hodnoty měření VT, ale liší se klasifikační stupeň. Zde přihlížíme ke vzhledu výsledku (čistota, vrstva lepidla, úprava), který ovlivní klasifikaci.

Podle naší klasifikační tabulky navrhujeme obrázky uvedené v příloze hodnotit takto:

Obrázek č. 1 – navrhujeme hodnotit 1 (výsledek testu žáka KT)

Obrázek č. 2 - navrhujeme hodnotit 1 (výsledek testu žáka KT)

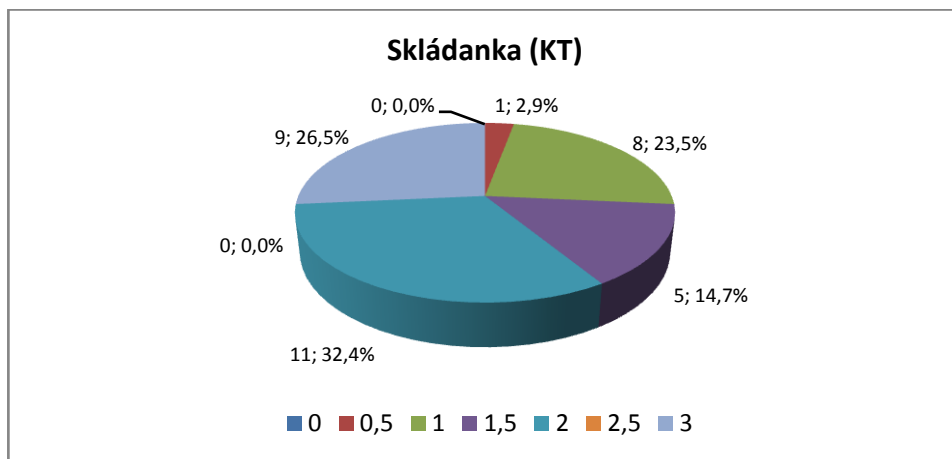
Obrázek č. 3 - navrhujeme hodnotit 2 (výsledek testu žáka VT)

3.3.5. Skládanka – papírový pes

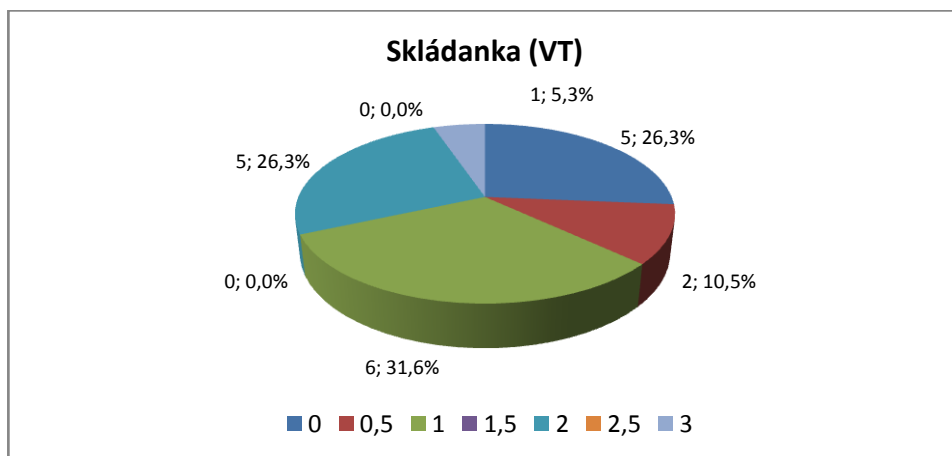
Zadání a průběh testu

Skládanka měla být shrnutím všech testovaných dovedností, kromě trhání. Žákům byla nejprve ukázána výsledná skládanka, ta představuje sedícího psa spleného ze dvou částí. Skládanka byla ponechána na učitelském stole, aby ji všechny děti viděly. Dětem byly rozdány nutné pomůcky a potřeby, a to nůžky, lepidla a barevné papíry formátu A4. Postupnými kroky, někdy vícekrát opakovanými, žáci dospěli k hotovému výtvaru. Časový limit nebyl stanoven, důležitá byla přesnost. Výsledné údaje znázorňují grafy 23 a 24.

Graf 23 - Test skládání: skládanka – papírový pes (KT), bodové hodnocení



Graf 24 - Test skládání: skládanka – papírový pes (VT), bodové hodnocení



Vyhodnocení testu

Při tomto testu bylo důležité získat co nejvíce bodů. Žáci mohli celkem získat tři body. Skládanku – papírového psa jsme bodovali takto:

- správné posazení hlavy a přeložení uší - 1 bod
- nesprávné posazení hlavy a přeložení uší - 0 bodů
- správný prostřih nohou – 1 bod
- nesprávný prostřih nohou – 0 bodů
- funkčnost –
 - sedí – 1 bod
 - sedí, ale nestojí na předních – 0,5 bodu
 - nesedí – 0 bodu

Body byly postupně zaznamenávány a zapsány do tabulek. Můžeme říci, že u tohoto testu byli všichni žáci k práci výrazně více motivováni hmatatelným výsledkem. Skládanky, jak jsme již uvedli, byly po prohlédnutí a zapsání hodnot vráceny žákům.

Porovnání

Průměrný počet bodů na žáka KT – 1,91

Průměrný počet bodů na žáka VT – 1,05

Vyhodnocením grafů jsme zjistili, že žáci KT jsou lepší, než žáci VT.

Přestože byli žáci silně motivováni k práci, můžeme říci, že na nižším zisku bodů se u žáků VT podílela snížená schopnost soustředění a nižší úroveň volných vlastností.

U tohoto testu jsem pro zajímavost udělala porovnání tříd mezi městy.

město Liberec: průměrný počet bodů na žáka KT – 2,01

průměrný počet bodů na žáka VT – 0,65

Děti z KT jsou o 68% lepší než děti VT.

město Jablonec n/N: průměrný počet bodů na žáka KT – 1,70

průměrný počet bodů na žáka VT – 1,5

Děti z KT jsou pouze o neuvěřitelných 12% lepší než děti VT.

Závěrem porovnávání žáků KT a VT jsme zjistili, že v Liberci je tento rozdíl průměrného počtu bodů na žáka velmi velký v porovnání s průměrnými počty bodů na žáka mezi KT a VT v Jablonci nad Nisou.

Tabulka 5 - Orientační návrh převodu hodnot měření na klasifikační stupně – skládanka

klasifikační stupeň	body pro KT	body pro VT
1	3,0 – 2,0	3,0 – 1,50
2	2,0 – 1,0	1,5 – 0,5
3	1,0 - 0	0,5 - 0
4	nehodnotí se	nehodnotí se
5	nehodnotí se	nehodnotí se

Na obr. č. 4, č. 5, a č. 7 vidíme méně zdařilé skládanky, které ztratily svou funkčnost – pes nesedí. Jsou patrné i nedostatky v prostřihu nohou,

posazení hlavy a přehnutí uší. Na obr. č. 7 je důkaz tvůrčího přístupu dítěte – kost v psí tlamě (viz příloha).

Výsledky práce dětí na obr. č. 6 jsou již funkčnější – pes sedí, ale nestojí na předních nohou. Skládanky na obr. č. 8, 9 jsou zcela funkční, drobné nedostatky jsou spíše vzhledového charakteru (viz příloha).

3.4. Diskuse a závěry

3.4.1. Diskuse výsledků

Náš výzkum měl poskytnout informace o dovednostech dětí při práci s papírem. Na počátku jsme vyslovili hypotézu, že žáci vyrovnávacích tříd budou mít horší výsledky, než žáci klasických tříd. Tato hypotéza vycházela z úvahy o charakteristikách postižení, pro která jsou žáci zařazováni do VT. Jedná se zejména o poruchy soustředění, krátkodobé a dlouhodobé paměti, smyslového vnímání, hrubé i jemné motoriky, nervosvalové nebo senzomotorické koordinace a dominance levé ruky. Z našeho šetření vyplynulo, že ve všech pěti testech dosáhli žáci KT lepších výsledků, než žáci VT. Současně nelze žákům VT upřít vstřícnost, spontánnost a vyšší míru zaujetí pro činnost.

Ke každé testované operaci s papírem jsme navrhli klasifikační tabulku pro žáky KT i VT. Pro žáky VT navrhujeme tolerantnější přístup v klasifikaci. Jsme si vědomi toho, že tyto tabulky není možné jednoduše převést do praxe, protože každá činnost s papírem ve školní praxi se skládá z několika různých operací. Je proto třeba hodnocení jednotlivých druhů operací kombinovat a hlavně přihlížet k celkovému dojmu z práce, vynaložené snaze a k individuálním zvláštnostem dítěte.

Domníváme se, že klasifikační tabulku k lepení a centrování a skládance můžeme převést do praxe.

3.4.2. Poznámky k metodice procvičování jednotlivých operací s papírem

Překládání papíru

Překládání je základem pro celou oblast činností s papírem, a proto je důležité, aby žáci tuto operaci bezpečně zvládali. Zkušenosti získané při výzkumu ukazují, že pokud žák udělá chybu hned při prvním přehybu, přesnost dalších navazujících přehybů se následně stupňuje a na konci může vzniknout nefunkční výtvar. Časté procvičování při této operaci je nutností. Záleží na zkušenosti žáků, kdy musí sledovat i délku při překrývání. To znamená, že než žák papír přitlačí a ohne, je nucen sledovat asi čtyři kontrolní místa. Aby tuto operaci zvládl, používá k tomu na každé ruce v jednom okamžiku všechny prsty. Jde o velice složitou situaci a méně zručným žákům nebo žákům s handicapem dělá velké problémy. Proto je nutné ji často a přesně procvičovat. Zcela určitě záleží na schopnostech prostorové představivosti, která souvisí s geometrií. Žák bude zvládat překládání o to úspěšněji, oč bude starší a bude mít větší zkušenosti.

Při procvičování překládání je třeba začít s papírem, který je tvarově souvislý. To proto, aby měl žák okamžitou zpětnou vazbu a mohl se pokusit o korekci výsledku. Většinou však jde jen o pokus, protože po prvním přeložení ztratí materiál paměť a korekce je pro žáka obtížnější, než při pokusu s materiálem nepoškozeným. Velkou roli zde hraje síla, jakou je žák schopen vyvinout na jednotlivých prstech. Vzhledem k vývojovým rozdílům mezi žáky, je pro některé z nich v 1. a ve 2. třídě tato operace složitě zvládnutelná.

Diskutabilní je ovšem otázka, kdy a jak žákům radit, aby používali k ohýbání rovných linií pravítka, které tvoří rovný a úzký zlom ohybu. Výsledky za použití této techniky jsou lepší, ale předpokládají, že je žák schopen rozdělit pozornost na dvě ruce, kdy jedna tlačí přes pravítko na papír a druhá má za úkol z jednoho bodu napnout ohýbanou část papíru

a stejnoměrně po celé délce ji přitlačit k hraně pravítka tak dlouho, až dojde ke zlomu a alespoň částečnému překročení hranic mezi pružností papíru.

Závěrem je možné konstatovat, že překládání papíru je náročná činnost a učitel by měl přistupovat ke klasifikaci až po pečlivém procvičení s ohledem na dispozice jednotlivých žáků.

Trhání papíru

Trhání papíru má při práci se žáky s handicapem převážně procvičovací význam. Prakticky totiž neexistuje výtvar, kde by trhání papíru nešlo nahradit jinou operací. Zatímco u překládání musí žák rozdělit pozornost na více míst, u trhání se soustředí na bod, kde dochází k trhání. Obtížnost spočívá ale v tom, že bod se posouvá s tím, jak rychle žák trhá. Navíc je pás trhání tak úzký, že pro děti s malou citlivostí v konečcích prstů je velice obtížné tuto činnost korigovat.

Z metodického hlediska je lépe začít s papírem o střední pevnosti, respektive se pokusit volit papír podle toho, jak velkou sílu má žák v prstech. To ale jistě záleží na zkušenosti a četnosti procvičovacích pokusů. Při testování se ukázalo, že zkušenější žáci mají tendenci si úkol ulehčit. Papír na linii trhání přeložili a tím zmenšili odpor materiálu v daném místě. Samotné trhání pak probíhalo lehčeji a tím i relativně přesně. Problém však nastal v okamžiku, kdy linie ohnutí nesouhlasila s předtištěnou linií trhání a samotné trhání pak už probíhalo v pásmu nepřesného přehnutí.

Při výzkumu jsme od pedagogů získali tuto zkušenost před zadáním experimentu, a proto jsme těmto pokusům zamezili. Závěrem lze říci, že trhání je sice náročnou operací, ale může učiteli poskytovat výpověď o možnostech dítěte, obzvláště u dětí s postižením jemné motoriky.

Stříhání papíru

Pro stříhání obecně platí, že výtvar a výkon žáka je závislý na kvalitě pracovního nástroje tj. nůžek. V denní praxi dochází k tomu, že žáci nemají srovnatelné nástroje. Za úroveň vybavení žáka zodpovídá rodina, což může být

v dnešní době problém, proto se učitelé snaží tomuto jevu předcházet tím, že mají dostatečný počet nůžek či jiných pracovních pomůcek. Ve vybavenosti pomůcek jsou zřetelné rozdíly v kvalitě nástroje a dokonce i vhodnosti vzhledem k věku. Dále je třeba brát v úvahu lateralitu žáků a překontrolovat, zda jí odpovídají i nůžky. Z průběhu experimentů vyplynulo, že při procvičování stříhání je zapotřebí věnovat pozornost celkovému ovládnutí nůžek, tzn. procvičovat včasné ukončení stříhu, schopnost správně natáčet nůžky a podobně.

Lepení papíru

Při lepení je důležité, jak silnou vrstvu lepidla žák nanese u spojovaných ploch a jak rychle a přesně je k sobě přilepí. Celkový výsledek pak závisí na spoustě faktorů např.: žákova prostorová představivost, osvětlení třídy, žákovo místo ve třídě atd.

Mezi nepoužívanější lepidla na základních školách patří Klovatina, Herkules, lepidlo v tubě atd. Je důležité, jakým způsobem se nanáší lepidlo na povrch. V řidším stavu se dobře roztírá štětcem (spíše plochým). Zabráněním nánosům silných vrstev, což se často stává, lze vhodným stažením vrstvy pomocí špachtličky, vyrobené třeba z proužku kartonu. Optimální vrstva lepidla, která není nanesena až na samý okraj lepené plochy, nezpůsobuje ušpinění výrobku. Ušpiněný výrobek je mnohdy důvodem ke snížení výsledné známky, přestože jej má žák na velmi dobré úrovni. Zcela určitě záleží na dominantnosti oka na vzdálenější straně, což může mít vliv na přesnost při lepení výrobku.

3.5. Návrh cvičení ke zdokonalování při provádění operací s papírem

"cvičení dělá mistra"

Nejen zručnost a pozorovací talent jsou předpokladem pro vytvoření něčeho nového, ale také fantazie, originalita, soustředěnost, kreativita atd.

3.5.1. Překládání a skládání

Překládání papíru je dílčí činnost pro skládání papíru. Různými způsoby překládáním papíru nám vznikají skládanky. V dnešní době jsou velmi oblíbené papírové skládanky z Japonska - origami. Obecně se dá říci, že papír na origami by měl být jemný, ohebný, pevný a barevný. [<http://lightman.okamzite.eu/skola.html>] Doporučený postup skládání origami nazýváme technikami skládání. [<http://origami.webz.cz/historie.htm>]



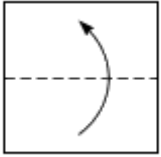
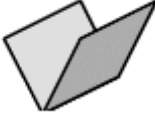
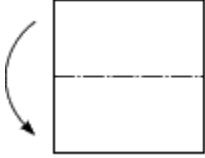
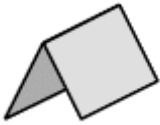


Techniky skládání:

- 1) volba vhodného druhu papíru – nejčastěji se používá kancelářský papír, balicí papír, novinový papír či letáky
- 2) skládat na rovné ploše, pevném a čistém podkladu
- 3) dostatek času, nejednat zbrkle, přesnost při překládání
- 4) při skládání origami znát jazyk origami (Jedná se o symboly, šipky a základní sklady, kterými jsou popsány origami skládanky, které je nutné se naučit.)

Obrázek 1 - Jazyk origami (symboly, šipky, základní sklady)

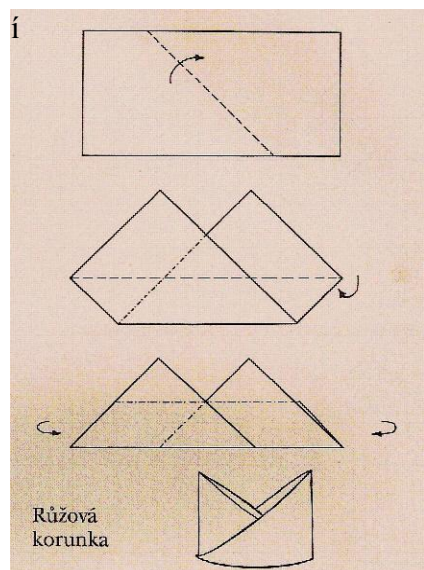
	Přelož ve směru šipky		Přelož dozadu
	Rozlož		Přelož a rozlož
	Vmáčkn i		Obrat'
	Opakuj		Harmonikov ý sklad

Obrázek 2 - Jazyk origami (symboly, šipky, základní sklady)

		<p>Údolíčkový překlad</p> <p>(složit papír na polovinu - otevřená část směřuje nahoru)</p>
		<p>Kopečkový překlad</p> <p>(složit papír na polovinu - otevřená část směřuje dolu)</p>
		<p>Prolomení, vmáčknutí</p> <p>(naznačit překlad a zamáčknout papír dovnitř)</p>

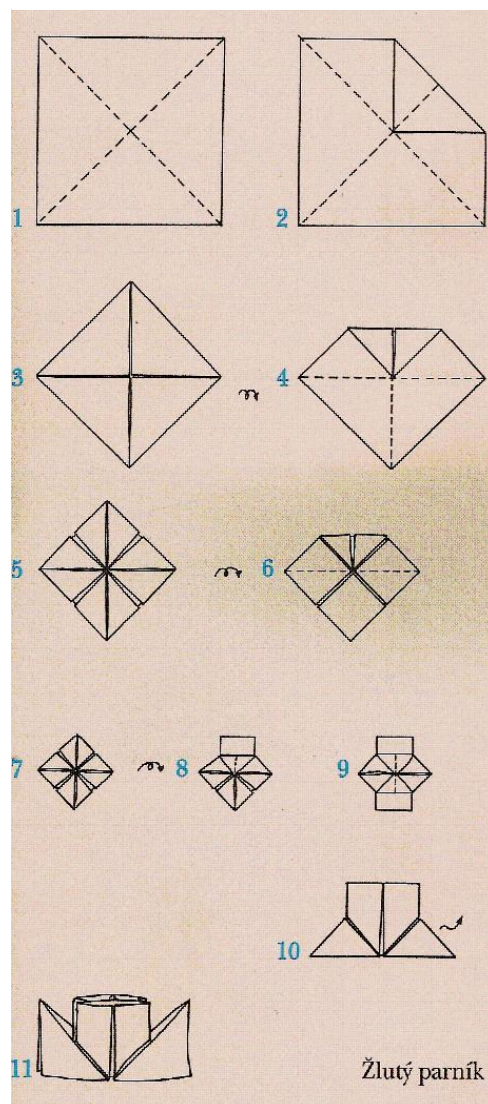
- 5) postupovat od nejjednodušších skládanek postupně ke složitějším
[<http://origami.webz.cz/technikaskladani.htm>]

**Obrázek 3 - Korunka -
jednodušší postup skládání**



[<http://marketkyblog.svetu.cz/539-rucni-prace-skladani-papiru-ubrousku.html>]

**Obrázek 4 - Parník - složitější
postup skládání**



Mnoho námětů o origami nalezneme nejen v knižních brožurách např.: Nové kouzelné origami nápady od autorky Zülal Aytüre-Scheeleové, která vydala 3 díly této knihy, ale také internet, který nabízí velké množství námětů a rad. V příloze (obr. č. 11, 12) uvádíme některé další náměty skládanek.

3.5.2. Trhání

Za pomoci techniky trhání můžeme vytvořit nejen ploché výtvoř (koláž), ale i prostorové výtvoř, např.: skálu.

Při této činnosti velice záleží na výsledném efektu, čeho chceme docílit, zda se má trhat přímo konkrétní tvar nebo ponechat trhání na samotné fantazii dítěte. Když budeme chtít dosáhnout pomocí trhání určitého tvaru, pak musíme mít daný tvar předkreslený nebo předtištěný. U techniky trhání papíru začínáme trhat nejprve větší tvary a postupně přecházíme na drobnější.

Pro děti by bylo určitě zajímavé si vyzkoušet vlastní výrobu ručního papíru. Pro základ výroby ručního papíru lze použít kancelářský papír, pijáky nebo kreslicí papír. Přesný postup výroby ručního papíru najdeme např.: v literatuře D.Mauere-Mathison: Magie papíru.

3.5.3. Stříhání

Stříhání je technika, která oproti trhání naopak vyžaduje přesnost. Nejprve musí žáci zvládnout správné držení nůžek, teprve potom následuje stříhání.

Tak jako tomu bylo u techniky skládání, tak i zde je nutností postupovat od jednodušších postupů ke složitějším. Například začít jednoduchými vystřihovánkami či šablonami a pomalu se přeorientoval na složitější. Doporučená literatura např.: U.Barffová, I.Burkhardtová, J.Maierová: Velká kniha pro malé mistry1., 2. a 3. díl nebo W.Kottkeová, I.Hübersová-Keminková: Výtvarné hříčky pro malé děti nebo J.Čermák: Rukodělné práce a výtvarné hry (ukázky vystřihovánek v příloze obr. č. 13).

Navrhujeme tato cvičení k postupnému zdokonalování ve stříhání:

Než začneme se stříháním, je nutné zjistit, je-li ve třídě levák a pokud ano, pak mu zajistit nůžky pro leváky.

- zpočátku nechat děti zcela volně stříhat dle jejich volby
- ustříhnout libovolně proužek papíru z A4 na šířku
- přeložit papír A4 na šířku, stříhat papír v místě ohnutí
- ustříhnout proužek papíru dle předtištěné linky (zde je velmi vhodné použít linkovaný papír)

- stříhat papír dle předtištěných šablon, které jsou pouze z rovných čar, nejdříve kratší, postupně přecházet k dlouhým
- po rovných čarách přejít ke stříhání předtištěných oblouků, pak křivek a teprve k závěru celé kružnice
- složitější jsou předtištěné vystřihovanky - zde bývá kombinace rovných čar a křivek

Nejsložitější se jeví předtištěné vystřihovanky, kde je nutný ještě prostřih.

- zde volit vystřihovanky, které pro zjednodušení stříhání můžeme přeložit a tím získáme prostřih (viz příloha obr. č. 13)

3.5.4. Lepení

Technika lepení je způsob spojení dvou stejných či rozdílných ploch. Záleží na druhu lepidla, spojovaného materiálu, ale i na výsledném cíli a efektu budoucího výtvoru.

Zajímavá technika, kde použijeme lepidlo a jemný, ale pevný papír se nazývá ubrousková metoda - dekupáž. Papír by měl být co nejtenčí, ale lze experimentovat s různými druhy papíru např.: novinový, hedvábný nebo balicí papír. Podkladem ubrouskové metody může být např.: sklo, dřevo, kámen, kov, vosk atd. Doporučená literatura např.: A. Dardenne: Ubrousková metoda.

4. ZÁVĚR

Diplomová práce hledala odpovědi na otázku, kde jsou hranice možností žáků při práci s papírem. Došli jsme k závěru, že je velmi nesnadné tyto hranice stanovit. Testovali jsme základní dovednosti při práci s papírem na vzorku žáků druhých ročníků. Pro komparaci jsme zvolili žáky z vyrovnávacích a klasických tříd. Pokusili jsme se navrhnout stupnici klasifikace dílčích operací i komplexního výtvaru.

V teoretické části jsme se snažili o bližší seznámení s papírem jako materiálem pro tvořivé činnosti. Prostudovali jsme práci s papírem jako druh senzomotorického učení včetně aspektů psychologie učení. Dále jsme se zabývali prací s papírem v kontextu RVP ZV. Teoretickou část jsme zakončili analýzou přístupu k hodnocení výsledků činností žáků.

V praktické části jsme představili náš výzkum týkající se praktických dovedností žáků a navrhovaných způsobů klasifikace.

Výsledky všech testů ukázaly, že žáci z vyrovnávacích tříd dosahují horších výsledků, než žáci klasických tříd. Tím jsme potvrdili stanovenou hypotézu. Proto jsme při návrzích klasifikačních stupnic volili tolerantnější přístup a zohlednili učební potíže těchto žáků. Výzkum doplňujeme návrhy na využití základních dovedností při práci s papírem ve školní praxi. Při testování žáků jsme zjistili některé nedostatky ve střihání, a proto jsme sestavili variantu metodického postupu nácviku střihání. Věříme, že tyto návrhy mohou pomoci pedagogům primární školy v jejich práci s dětmi.

Problematika hodnocení dovedností je velmi široké téma, které není možné uchopit ve všech složkách. My jsme si vybrali hodnocení práce s papírem a uvědomili jsme si, že je sice možné papír změřit, ale že snaha, tvořivost a individualita dětí je nezměrná.

5. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Balšíková, O. a Don, J.: *Náprava čtení a psaní*. Praha: SPN, 1991.

ISBN 80-04-25079-3

Byčkovský, P.: *Základy měření výsledků výuky: Zkouška didaktického testu*.

Praha: Ediční středisko ČVUT, 1988. (titul nemá ISBN)

Cikánová, K.: *Kreslete si s námi*. Praha: Aventinum, 1992.

ISBN 80-85277-79-4

Cikánová, K.: *Malujte si s námi*. Praha: Aventinum, 1993.

ISBN 80-7151-468-3

Cikánová, K.: *Objevujte s námi tvar*. Praha: Aventinum, 1995.

ISBN 80-7151-732-1

Čáp, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: UK-Karolinum, 1997.

ISBN 80-7066-534-3

Čermák, J.: *Rukodělné práce a výtvarné hry*. Liberec: Skauting, 1998

ISBN 80-85421-25-9

Edelsberger, L. a kolektiv.: *Defektologický slovník*. Praha: SPN, 1984. (titul nemá ISBN)

Fibich, J., Litomický, I.: *Technologie papíru I. pro 3. ročník SPŠ*. Praha:

SNTL, 1989. (titul nemá ISBN)

Hadj-Moussová, a Z. Vágnerová, M.: *Psychologie handicapu, část 2 Rodina a její význam pro rozvoj handicapovaného jedince*. Liberec: Technická

univerzita, 2003 ISBN 80-7083-764-0

Havlíčková, G.: *Ruční výroba papíru*. Brno: Computer Press, 2004.

ISBN 80-251-0295-5

Helus, Z.: *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN, 1982. (titul nemá

ISBN)

Heřmanová, V., Trpišovská, D.: *Vývojová psychologie, učební texty vysokých škol*. Univerzita J.E.Purkyně Ústí nad Labem, Most: VÚHV a.s. reprografie, 1993. ISBN 80-7044-017-1

Hrabal, V., Lustigová, Z., Valentová, L.: *Testy a testování ve škole*. Středisko vědeckých informací pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, Praha: 1992. (titul nemá ISBN)

Matějček, Z.: *Dyslexie-specifické poruchy učení*. Praha: H+H, 1994. ISBN 80-85787-27-X

Novosad, L.: *Některé aspekty socializace lidí se zdravotním postižením. Kapitoly ze sociologie handicapu*. Liberec: Technická univerzita, 1997. ISBN 80-7083-268-1

Owenová, Ch.: *Kouzlíme s papírem.*, překlad - Brabcová, B., Praha: Ikar, 2005. ISBN 80-249-0552-3

Petržela, Z.: *Nové nápady pro starý papír*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-478-6

Poupa V.: *Výtvarná výchova*. Praha: SPN, 1998. ISBN

Průcha J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-02-1

Roeselová, V.: *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1999. ISBN 80-902267-3-6

Roeselová, V.: *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996. ISBN 80-902267-1-X

Roeselová, V.: *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. ISBN 80-902267-2-8

Slavík, J.: *Hodnocení v současné škole (Východiska a nové metody pro praxi)*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9

Šebek, M.: *Neklidné děti a jejich výchova*. Praha: SPN, 1990.
ISBN 80-04-23643-X

Šicková, J.: *Arteterapia-úžitkové umenie*. Bratislava: Petrus, 2006.
ISBN 80-89233-10-4

Vališová, A., Kasíková, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007.
ISBN 978-80-247-1734-0

Vzdělávací program základní škola. MŠMT ČR, Praha: Fortuna, 1996.
ISBN 80-7168-337-X

Zelinková, O.: *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHS*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1

Historie origami [online]. [cit. 20. dubna 2010]. Dostupné z:
<<http://origami.webz.cz/historie.htm>>.

Malá škola Origami [online]. [cit. 14. ledna 2010]. Dostupné z:
<<http://lightman.okamzite.eu/skola.html>>.

Ruční práce-skládání papíru-ubrousků [online]. [cit. 23. ledna 2010]. Dostupné z: <<http://marketkyblog.svetu.cz/539-rucni-prace-skladani-papiru-ubrousku.html>>.

Technika skládání a jazyk origami [online]. [cit. 14. ledna 2010]. Dostupné z:
<<http://origami.webz.cz/technikaskladani.htm>>.

6. SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Obrázek č. 1 – Ukázka testu – LEPENÍ A CENTROVÁNÍ

Příloha č. 2 - Obrázek č. 2 – Ukázka testu – LEPENÍ A CENTROVÁNÍ

Příloha č. 3 - Obrázek č. 3 – Ukázka testu – LEPENÍ A CENTROVÁNÍ

Příloha č. 4 - Obrázek č. 4 a obrázek č. 5 – Ukázka testu – SKLÁDÁNÍ – skládanka

Příloha č. 5 - Obrázek č. 6 a obrázek č. 7 – Ukázka testu – SKLÁDÁNÍ – skládanka

Příloha č. 6 - Obrázek č. 8 a obrázek č. 9 – Ukázka testu – SKLÁDÁNÍ – skládanka

Příloha č. 7 - Obrázek č. 10 – Ukázka testu – STRÍHÁNÍ – křivka a rovná čára

Příloha č. 8 - Obrázek č. 11 – Ukázka skládanek - varhánky z obdélníku, vějíř, pohárek, čepice, lodička

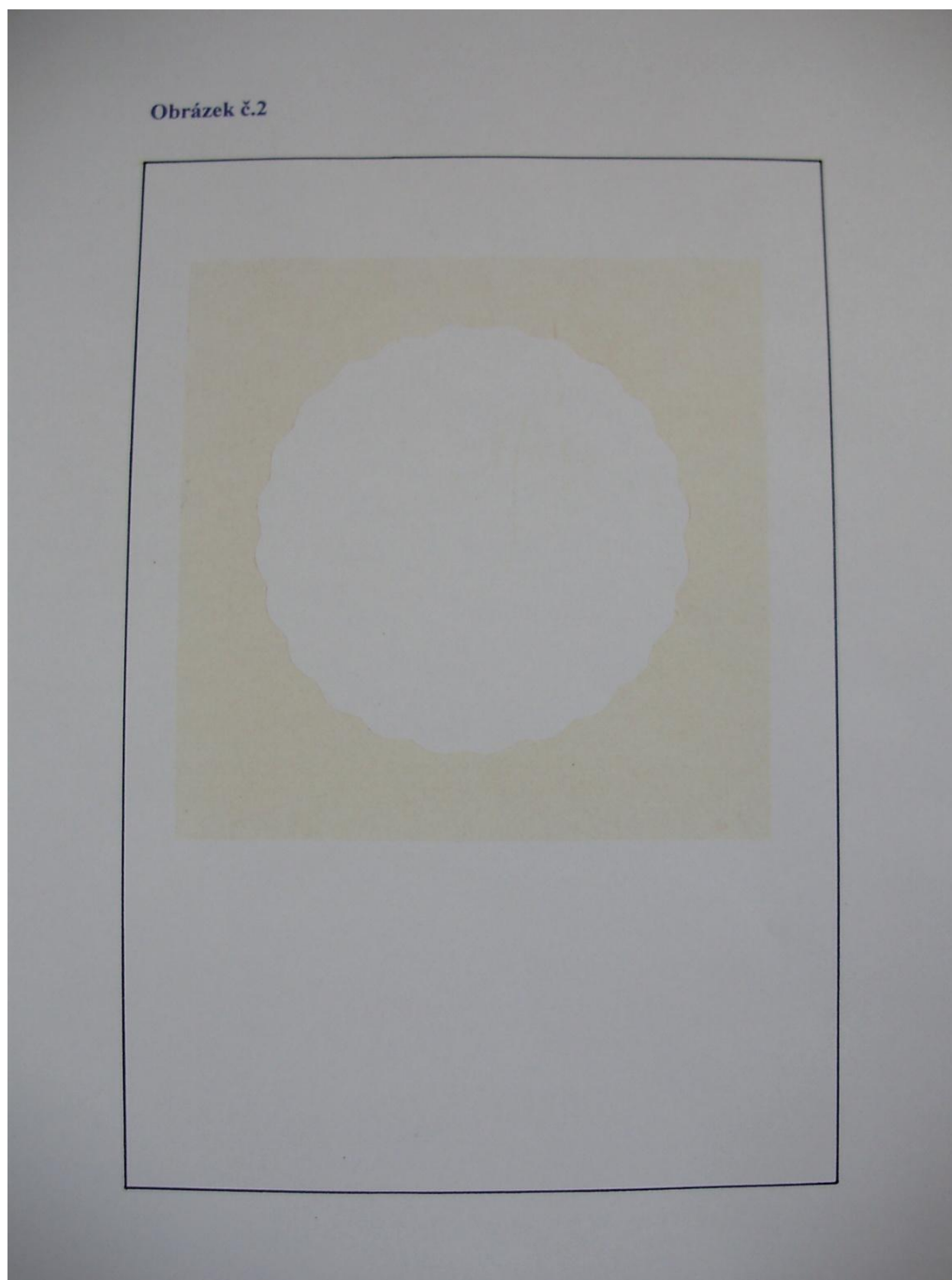
Příloha č. 9 - Obrázek č. 12 – Ukázka skládanek - hvězda, žabka, platýz, větrník

Příloha č. 10 - Obrázek č. 13 – Ukázka vystřihovánek

**Příloha č. 1 - Obrázek č. 1 – Ukázka testu – LEPENÍ A
CENTROVÁNÍ**



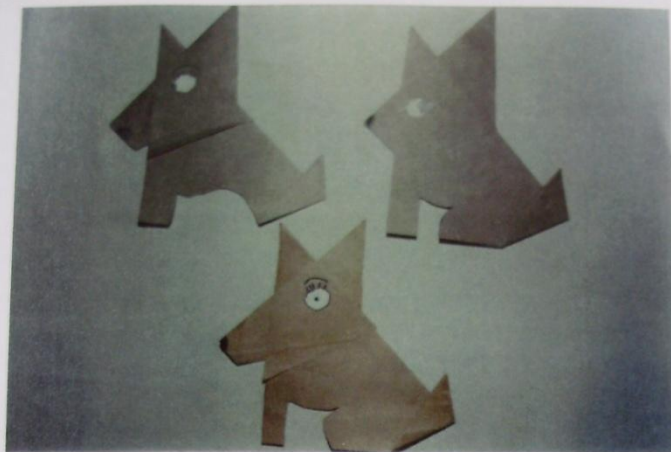
**Příloha č. 2 - Obrázek č. 2 – Ukázka testu – LEPENÍ A
CENTROVÁNÍ**



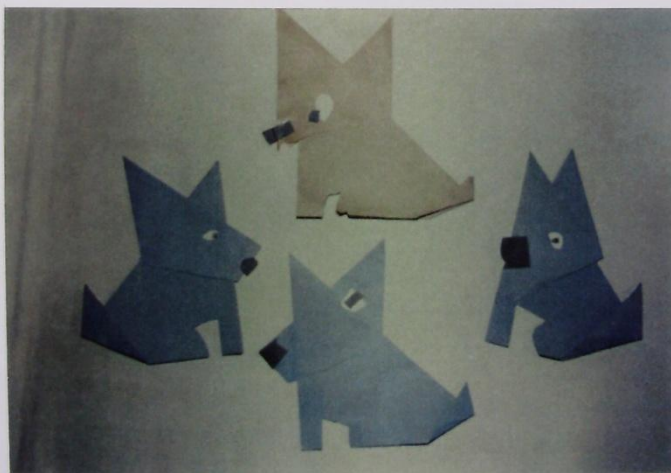
**Příloha č. 3 - Obrázek č. 3 – Ukázka testu – LEPENÍ A
CENTROVÁNÍ**



**Příloha č. 4 - Obrázek č. 4 a obrázek č. 5 – Ukázka testu –
SKLÁDÁNÍ – skládanka**

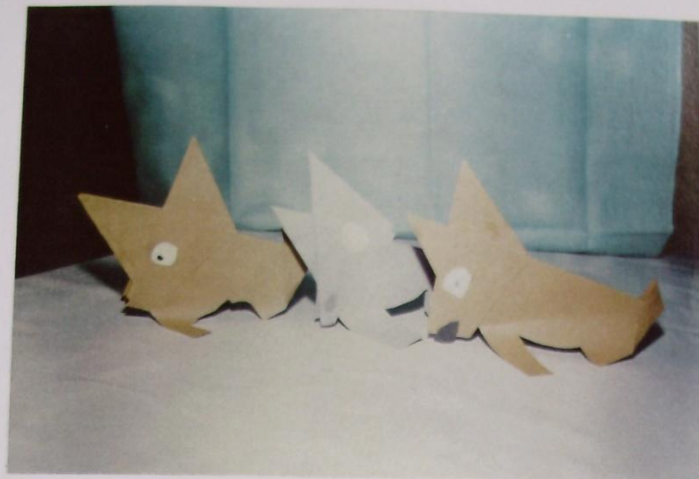


Obrázek č.4



Obrázek č.5

**Příloha č. 5 - Obrázek č. 6 a obrázek č. 7 – Ukázka testu –
SKLÁDÁNÍ – skládanka**

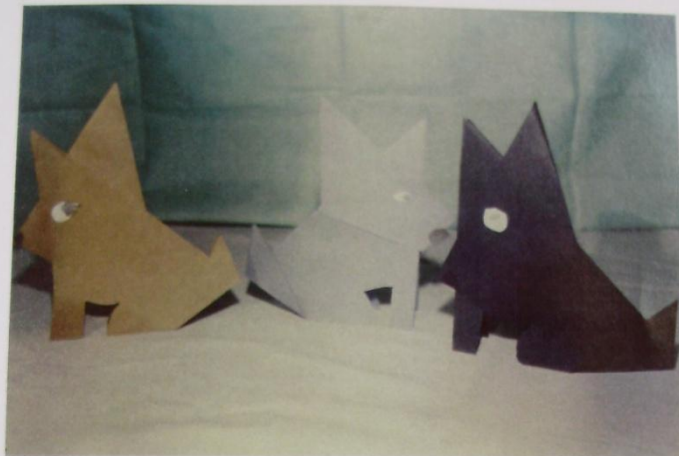


Obrázek č.6



Obrázek č.7

**Příloha č. 6 - Obrázek č. 8 a obrázek č. 9 – Ukázka testu –
SKLÁDÁNÍ – skládanka**



Obrázek č.8

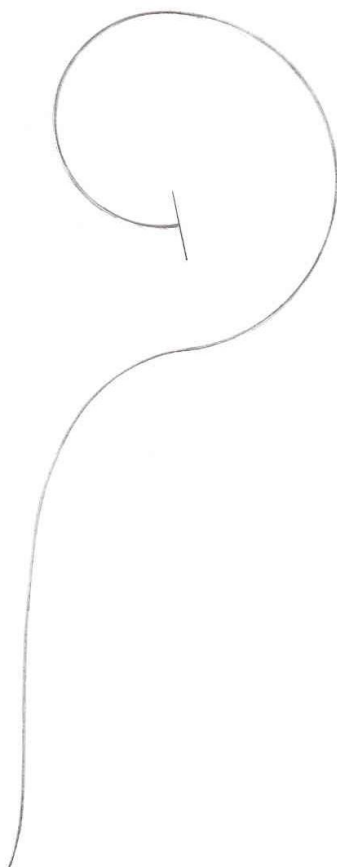


Obrázek č.9

**Příloha č. 7 - Obrázek č. 10 – Ukázka testu – STŘÍHÁNÍ –
křivka a rovná čára**

Obrázek č.10 – test stříhání

KŘIVKA

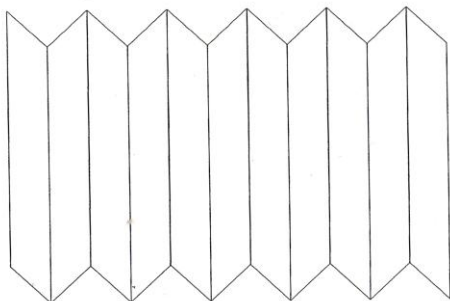


ROVNÁ ČÁRA

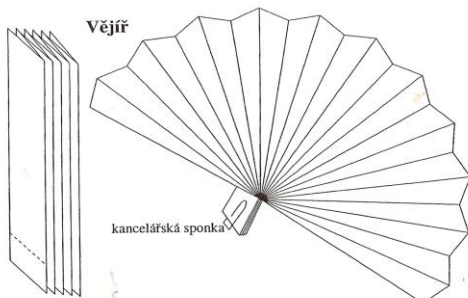


Příloha č. 8 - Obrázek č. 11 – Ukázka skládanek - varhánky z obdélníku, vějíř, pohárek, čepice, lodička

Varhánky z obdélníku

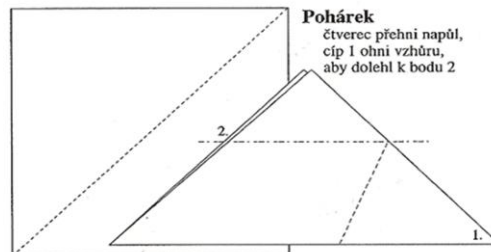


Vějíř

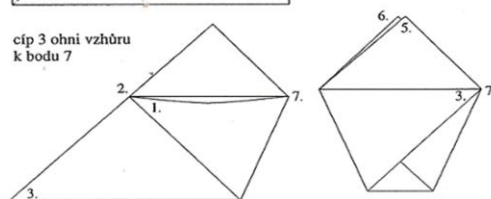


Pohárek

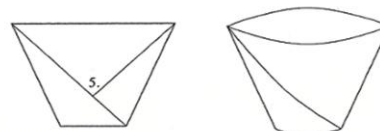
čtverec přehni napůl,
cíp 1 ohni vzhůru,
aby dolehl k bodu 2



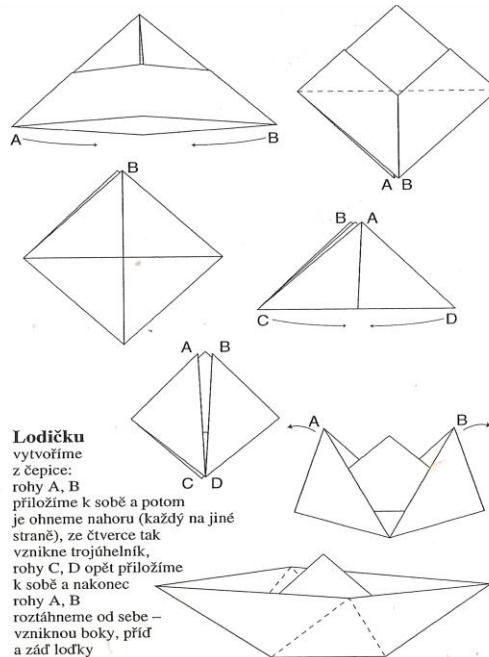
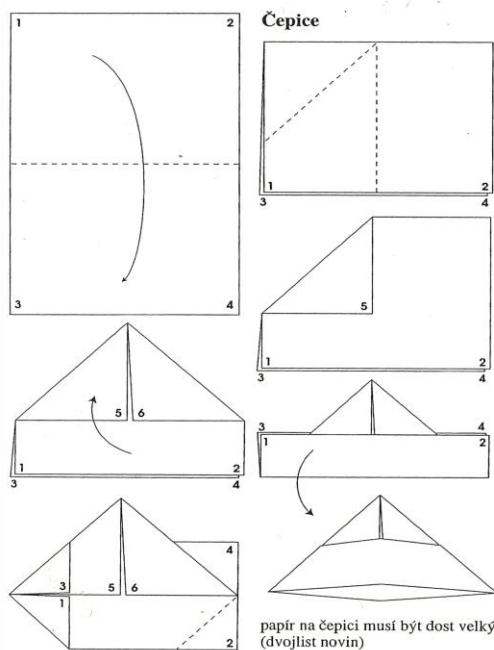
cíp 3 ohni vzhůru
k bodu 7



cípy 5 a 6 ohni dolů, každý na jinou stranu

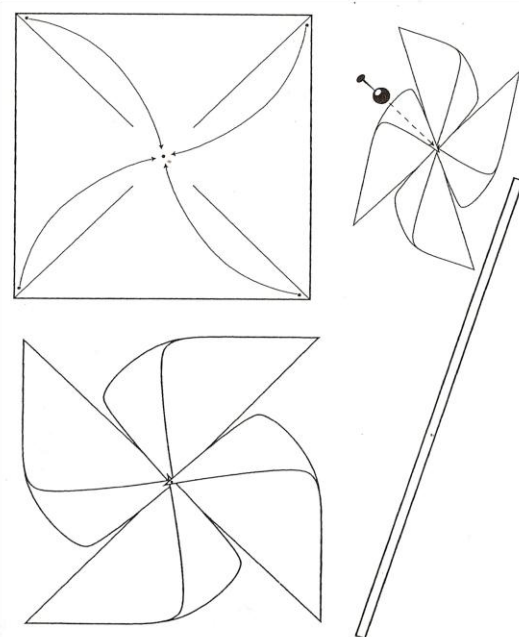
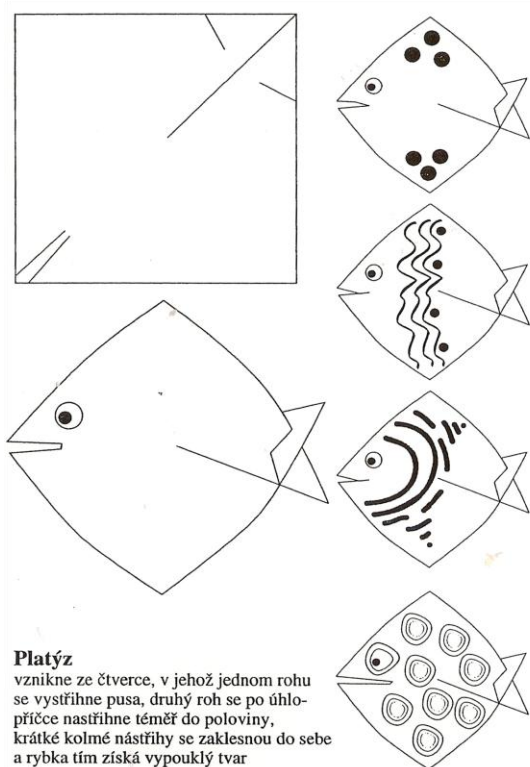
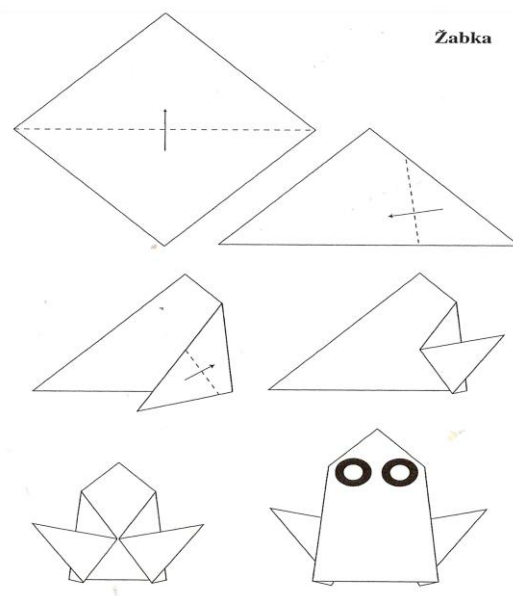
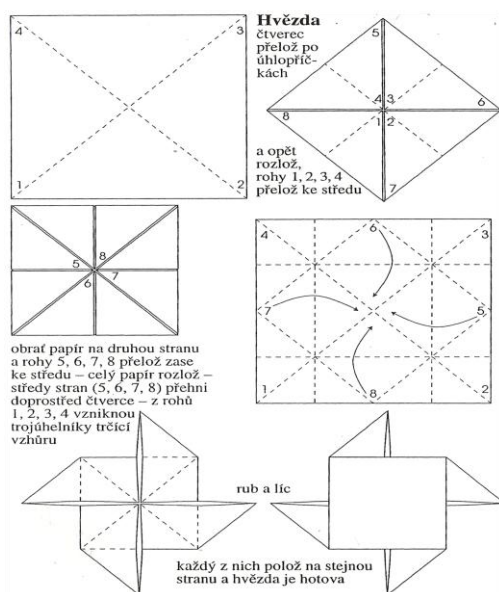


Čepice



[Čermák, 1998, s.19, 20 - 23]

Příloha č. 9 - Obrázek č. 12 – Ukázka skládanek - hvězda, žabka, platýz, větrník



[Čermák, 1998, s. 26, 39, 41, 46]

Příloha č. 10 - Obrázek č. 13 – Ukázka vystřihovánek



[Čermák, 1998, s. 64, 65, 68, 69]